Teoria Histórico-Cultural no Brasil

Teoria histórico-cultural no Brasil grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico

Flávia da Silva Ferreira Asbahr
(org.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ASBAHR, F. S. F., ed. *Teoria histórico-cultural no Brasil grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2023, 369 p. ISBN: 978-65-5714-456-5. https://doi.org/10.7476/9786557144565.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador
Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente / Publisher
Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro
William de Souza Agostinho

Conselho Editorial Acadêmico
Divino José da Silva
Luís Antônio Francisco de Souza
Marcelo dos Santos Pereira
Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen
Paulo Celso Moura
Ricardo D'Elia Matheus
Sandra Aparecida Ferreira
Tatiana Noronha de Souza
Trajano Sardenberg
Valéria dos Santos Guimarães

Editores-Adjuntos
Anderson Nobara
Leandro Rodrigues

FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR
(ORG.)

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO BRASIL

GRUPOS DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

editora unesp DIGITAL

© 2023 Editora Unesp

Direitos de publicação reservados à:
Fundação Editora da UNESP (FEU)
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.livrariaunesp.com.br
atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

T324 Teoria histórico-cultural no Brasil: grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico / organizado por Flávia da Silva Ferreira Asbahr. – São Paulo : Editora Unesp Digital, 2023.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5714-456-5 (eBook)

1. Cultura. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Brasil. I. Título.

CDD 306
2023-1633 CDU 316.7

Índice para catálogo sistemático:

1. Cultura 306
2. Cultura 316.7

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Editora afiliada:

Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe

Associação Brasileira de Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação 7
Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Parte 1 – Dados gerais dos grupos de pesquisa

1 CNPq e o diretório dos grupos de pesquisa: expressões do desenvolvimento da pesquisa no Brasil 15
Jéssica Clemente e *Sonia Mari Shima Barroco*

2 Psicologia Histórico-Cultural no Brasil: um panorama a partir dos grupos de pesquisa no diretório do CNPq 39
Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Marilene Proença Rebello de Souza e *Sonia Mari Shima Barroco*

Parte 2 – Temas específicos de pesquisa

3 Teoria Histórico-Cultural e formação docente continuada: uma revisão de literatura 71
Marília Alves dos Santos e *Flávia da Silva Ferreira Asbahr*

4 Um estudo de metapesquisa das produções brasileiras sobre queixa escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural 103
Camila Sanches Guaragna e *Flávia da Silva Ferreira Asbahr*

5 A Psicologia Histórico-Cultural e as políticas públicas educacionais: uma interlocução possível 129
Alexia Oliveira Silva e *Marilene Proença Rebello de Souza*

6 Psicologia Histórico-Cultural e o processo saúde-doença na pesquisa brasileira 145
Míriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira e *Flávia da Silva Ferreira Asbahr*

7 Grupos que investigam educação especial e inclusiva: breve panorama 157
Jéssica Clemente e *Sonia Mari Shima Barroco*

Parte 3 – Aproximações históricas

8 Marxismo e psicologia: das origens do comunismo às primeiras décadas de psicologia soviética no Brasil 189
Gisele Toassa, Flávia da Silva Ferreira Asbahr e *Marilene Proença Rebello de Souza*

9 Algumas inquietações sobre o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil 223
Gabriel Luiz de Cantuária e *Flávia da Silva Ferreira Asbahr*

Entrevistas

Entrevista com Ana Luiza Bustamante Smolka Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) 247
Entrevista com Suely Amaral Mello Grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural 285
Entrevista com Sônia da Cunha Urt Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (Geppe) 305
Entrevista com Sueli Terezinha Ferrero Martin Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social, Educação e Saúde: Contribuições do Marxismo (Neppem) 329

Apresentação

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Este livro representa uma síntese dos resultados da pesquisa "A Psicologia Histórico-Cultural na pesquisa brasileira: levantamento dos grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq"[1] e apresenta também alguns de seus desdobramentos.

O objetivo geral foi analisar a inserção da Psicologia Histórico-Cultural no âmbito da investigação científica no Brasil, em grupos de pesquisa que a indicam formalmente como norteadora de seus trabalhos. Tomou-se como referência os grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que apontassem a Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico. Os dados foram extraídos do diretório durante o ano de 2018.

1 Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp – processo n. 17/21936-5), na modalidade Auxílio à Pesquisa Regular, sob a coordenação de Flávia da Silva Ferreira Asbahr e com a participação das pesquisadoras Marilene Proença Rebello de Souza (Ipusp) e Sonia Mari Shima Barroco (UEM).

Publicações na área têm demonstrado que a abordagem em foco se encontra em crescimento, o que traz a necessidade de avaliarmos sua relevância como referencial utilizado na educação, na psicologia e em outras áreas, e conhecer os rumos que as investigações científicas desta perspectiva teórica vêm tomando. Um estudo desta natureza denomina-se "estado da arte" ou "estado do conhecimento", expressando a produção acadêmica em um campo de conhecimento e realizando, para tanto, um amplo levantamento bibliográfico.

O livro está organizado em três seções. Na primeira, "Dados Gerais dos grupos de Pesquisa", apresentamos, primeiramente, um panorama geral dos grupos de pesquisa brasileiros cadastrados do DGP e, em um segundo momento, dos 115 grupos que vêm trabalhando com a Teoria Histórico-Cultural (THC) como referencial teórico. Essa parte é composta por dois capítulos. O primeiro, "CNPq e o diretório dos grupos de pesquisa: expressões do desenvolvimento da pesquisa no Brasil", tem origem na investigação de mestrado de Jéssica Clemente,[2] com orientação de Sonia Mari Shima Barroco, e traz um panorama geral sobre o próprio Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP), o que permite visualizarmos como vem ocorrendo a distribuição científica no Brasil, tendo os grupos de pesquisa como referência. O segundo capítulo, "Psicologia Histórico-Cultural no Brasil: um panorama a partir dos grupos de pesquisa no diretório do CNPq", de autoria das coordenadoras da pesquisa, representa uma síntese geral dos dados sobre os 115 grupos[3] localizados que trabalham com a THC, enfocando: a) termos usados para nomear a teoria; b) áreas de conhecimento expressas pelos grupos; c) distribuição geográfica dos grupos; d) natureza da instituição de vinculação dos grupos de pesquisa; e) ano de criação dos grupos e grupos pioneiros; f) principais temas estudados; entre outras

2 Desenvolvida no programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com financiamento da Capes.

3 Em Asbahr e Oliveira (2021), há uma lista com todos os 115 grupos e o *link* de cada um para o DGP.

informações. Permite que tenhamos uma compreensão macro de quem somos, onde estamos, o que estudamos.

Durante o levantamento mais geral dos dados, a partir da análise das principais temáticas investigadas pelos grupos, especialmente nas áreas de psicologia e educação, surge a necessidade de aprofundarmos o exame sobre o que vem sendo estudado.

Os capítulos da segunda seção do livro, "Temas específicos de pesquisa", focam alguns desses temas a partir da produção dos grupos por meio do exame das publicações de seus líderes e vice-líderes, de modo a iniciar discussões de possíveis desdobramentos ou tendências de adoção deste referencial teórico em áreas do conhecimento em que a Teoria Histórico-Cultural é mais frequente. Foram realizados cinco recortes temáticos.

O terceiro capítulo, fruto da pesquisa de mestrado de Marília Alves dos Santos, sob orientação de Flávia Asbahr, intitula-se "Teoria Histórico-Cultural e formação docente continuada: uma revisão de literatura" e enfocou a produção dos grupos que têm investigado formação docente continuada.

O quarto capítulo, "Um estudo de metapesquisa das produções brasileiras sobre queixa escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural", das autoras Camila Guaragna[4] e Flávia Asbahr, analisa como o tema "Queixa escolar" vem sendo discutido pelos grupos de pesquisa levantados, por meio de suas produções científicas.

Em "Psicologia Histórico-Cultural e as políticas públicas educacionais: uma interlocução possível", das autoras Alexia Oliveira[5] e Marilene Proença Rebello de Souza, quinto capítulo desta obra, examinam-se as atividades de extensão universitária, pesquisa e divulgação do conhecimento advindas dos grupos de pesquisa orientados pela perspectiva histórico-cultural no Brasil que se direcionam para o tema das políticas públicas em educação. Nesse caso, as informações dos líderes ou vice-líderes dos grupos registrada em

4 Pesquisa de Iniciação Científica financiada pela Fapesp (processo n. 2019/19438-2).

5 Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida com financiamento do CNPq.

formulário de pesquisa sobre o tema foram usadas como referência empírica e analisadas na perspectiva de melhor compreender os processos de contribuição do conhecimento para as políticas públicas educacionais.

No sexto capítulo, o recorte está nos grupos que versavam sobre temas referentes aos processos de saúde e adoecimento. É de autoria de Míriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira[6] e Flávia Asbahr, e intitula-se "Psicologia Histórico-Cultural e o processo saúde--doença na pesquisa brasileira".

O último capítulo desta seção, "Grupos que investigam sobre educação especial e inclusiva: breve panorama", de Jéssica Clemente e Sonia Shima Barroco, buscou mapear os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq/Brasil que investigam a Educação Especial, com ênfase naqueles que elegem a perspectiva da Psicologia Histórico--Cultural (PHC) como referencial.

Na terceira seção do livro, debruçamo-nos sobre alguns aspectos históricos do desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural do Brasil. O oitavo capítulo, "Marxismo e psicologia: das origens do comunismo às primeiras décadas de psicologia soviética no Brasil", de autoria de Gisele Toassa, Flávia Asbahr e Marilene Proença, tem origem em pesquisa historiográfica e buscou analisar as relações entre marxismo e psicologia no Brasil, trazendo elementos sobre como desenvolveram-se algumas ideias marxistas na psicologia brasileira.

No nono capítulo, "Algumas inquietações sobre o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil", cujos autores são Gabriel Luiz de Cantuária[7] e Flávia Asbahr, são apresentados, primeiramente, alguns elementos e lacunas sobre a histórica da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, e, depois, a fundamentação teórica da pesquisa em que foram realizadas entrevistas com as líderes

6 Foi Bolsista de Treinamento Técnico Fapesp (processo n. 18/13723-4) vinculada ao projeto de pesquisa que dá origem ao livro.

7 Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida com financiamento da Fapesp (processo n. 21/06182-0).

dos primeiros grupos de pesquisa brasileiros que constam no DGP. Também são apresentadas análises prévias das entrevistas.

Foram entrevistadas as seguintes pesquisadoras, representando seus respectivos grupos de pesquisa:

1) Ana Luiza Bustamante Smolka, líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL, criado em 1987 e formalizado em 1992, situado na Unicamp.
2) Suely Amaral Mello, uma das fundadoras do grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, fundado em 1997 e localizado na Unesp de Marília.
3) Sônia da Cunha Urt, líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE, formalizado em 1999, e localizado na UFMS.
4) Sueli Terezinha Ferrero Martin, fundadora do NEPPEM – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social, Educação e Saúde: contribuições do marxismo, formalizado em 1999, na Unesp de Bauru.

Dada a riqueza das entrevistas e por se constituírem importantes registros históricos sobre a THC no Brasil, optou-se por reproduzir as transcrições na íntegra, de forma a que possam servir de material para outros investigadores da história da psicologia em nosso país.

Mesmo com um título talvez pomposo, *Teoria Histórico-Cultural no Brasil*, não temos a pretensão de esgotar o panorama da teoria em nosso país. O próprio surgimento e encerramento dos grupos de pesquisa é dinâmico e requer constante atualização. Avaliamos, também, que apenas cinco recortes temáticos não representam a totalidade e complexidade de temas e objetos de investigação desenvolvidos pelos grupos de pesquisa em nosso país, e outras pesquisas do tipo estado da arte tornam-se necessárias. Do ponto de vista histórico, sabemos que ainda há poucas investigações historiográficas sobre a evolução da THC no Brasil e tentamos trazer algumas singelas contribuições, especialmente por meio das entrevistas com pesquisadoras tão ilustres em nosso campo teórico. Muitas outras pessoas precisam ser entrevistadas se quisermos ter um panorama histórico mais robusto.

O conjunto de pesquisas apresentadas nesta coletânea permite considerar a importância e o alcance da THC no Brasil a partir da década de 1980, ousando afirmar que somos o país mais "vigotskiano" da atualidade. Assim sendo, esperamos que esta obra possa trazer novos aportes para a continuidade do desenvolvimento teórico, epistemológico e investigativo da THC entre nós. Esperamos, também, que este conhecimento possa, cada vez mais, contribuir para a efetivação de políticas públicas que busquem o enfrentamento à desigualdade e suas diversas formas de exclusão social, como tem sido tradição nesse campo teórico.

Referência

ASBAHR, F. da S. F.; OLIVEIRA, M. L. S. de A. M. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na Teoria Histórico-Cultural a partir do diretório de grupos do CNPq. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [*S. l.*], v. 5, n. 2, p.566-87, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n2.a2021-61477. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61477. Acesso em: 30 set. 2022.

Parte 1
Dados gerais dos grupos de pesquisa

1
CNPq e o diretório dos grupos de pesquisa: expressões do desenvolvimento da pesquisa no Brasil

Jéssica Clemente[1]
Sonia Mari Shima Barroco[2]

Introdução

Este texto é resultado de uma pesquisa documental desenvolvida no período de 2019 a 2022, vinculada ao programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI/UEM) (Clemente, 2022). Posicionada na interface entre Psicologia e Política Pública Educacional, o enfoque voltou-se especialmente para a educação especial (EE) e inclusão escolar/educacional (IE). A justificativa para tal estudo deveu-se a partir das possíveis contribuições acadêmico-científicas da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) para

1 Psicóloga, graduada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Psicologia pelo programa de pós-graduação em Psicologia (UEM), na linha Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, com apoio financeiro da Capes.

2 Psicóloga, doutora em Educação Escolar (Unesp), pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (IPUSP), professora voluntária do programa de pós-graduação em Psicologia (UEM) e professora visitante nacional sênior da Amazônia no programa de pós-graduação em Psicologia (Unir).

as áreas da Psicologia e da Educação, num momento de recrudescimento da exclusão e de revisionismo dos programas de graduação que se agudizaram nos últimos anos (Escobar, 2021). Frente a isso, o objetivo consistiu em conhecer os direcionamentos de organismos financiadores internacionais para a Educação Especial e a presença da PHC em grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Pesquisa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, com mais atenção aos que se voltavam à EE diante do contexto citado. Desse estudo, portanto, deriva o presente capítulo, cujos propósitos são caracterizar o Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) e fazer um panorama da pesquisa no Brasil, verificando como a psicologia se expressa nesse quadro.

A fim de atingir esses propósitos, elegeu-se o DGP, pois este consiste em uma plataforma do CNPq (instituição pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações) que agrega formalmente os pesquisadores vinculados ou não aos programas de pós-graduação. A plataforma conta com grandes áreas contempladas na "árvore do conhecimento", composta pela(s): Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes. Estas, por sua vez, se desdobram em um grande rol de subáreas e especialidades. Assim, para ter uma dimensão da pesquisa no Brasil dentro do recorte delimitado, além de localizar os grupos cadastrados, por essa plataforma é possível acessar informações sobre as linhas de pesquisa dos grupos, as especialidades do conhecimento, os setores de aplicação envolvidos, além das produções científicas, tecnológicas e artísticas brasileiras.

Destaca-se que o desenvolvimento da ciência no Brasil remonta a séculos anteriores (Feri; Motoyama, 1979; 1980; 1981), mas a pesquisa no Brasil veio a se organizar em torno do CNPq, instituição responsável por fomentar a ciência e atuar nas políticas voltadas ao desenvolvimento científico e tecnológico. Criado pela Lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951, com o nome Conselho Nacional de Pesquisas, tinha como finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, viabilizando recursos para

pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras (CNPq, [20--?]). No mês de sua criação, finalizava o governo de Eurico Gaspar Dutra (31 de janeiro de 1946 – 31 de janeiro de 1951) e era dado início ao segundo governo de Getúlio Vargas (31 de janeiro de 1951 – 24 de agosto de 1954).

Os anos iniciais da década foram marcados pela grande seca no Nordeste, o que levou aos elevados índices do processo de migração de nordestinos para o Sudeste do Brasil. Por um lado, pode-se identificar a importância que a ciência ia ganhando, em suas diferentes áreas, a partir daquilo que poderia oferecer a um país de grandes contrastes econômicos e socioculturais e de tão poucos estudos sobre si e sobre seu povo. Por outro, nota-se a busca pelo processo de industrialização nacional, a abertura da economia ao capital externo – como ocorreu com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) –, a construção de infraestrutura somada às rodovias, usinas hidroelétricas, aeroportos etc. Colocar o Brasil na esteira do desenvolvimento implicava na promoção da indústria de base e de produção de bens de capitais – tal como pode ser notado com a criação da Petrobras, em 1953, entre outras empresas. Certo é que um dos símbolos maiores desse processo de modernização foi a construção de Brasília, nova capital do país inaugurada no início dos anos 1960. A concepção de nacionalismo e de desenvolvimentismo (Abreu, [2009]), marcas daqueles anos, visando tirar o Brasil do subdesenvolvimento e garantir a democracia, demandava um projeto econômico arrojado que, por sua vez, exigia que a ciência também se desenvolvesse.

A década de 1950 contou com grande avanço na pesquisa científica relacionada à área da Educação no Brasil, fato que se deveu, em grande parte, à instituição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e de seus congêneres centros regionais, instalados em São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre (Cunha, 2004).

Vale salientar que, também em 1951, foi criada a Capes, como uma campanha nacional com a meta de aperfeiçoamento do pessoal

de nível superior, executada por uma comissão composta por representantes de diferentes órgãos governamentais e não governamentais/privados. Em 1952, a Capes iniciou formalmente seus trabalhos de avaliar pedidos de auxílios e bolsas. De 1961 a 1964, ficou subordinada diretamente à Presidência da República. Ao longo dos anos, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, foi sofrendo reestruturação, e novas atribuições lhes foram designadas, tornando-se a instituição responsável pelo acompanhamento e pela avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros que foram sendo criados.

Posteriormente, já sob a ditadura militar (1964-1985),[3] que assumiu a diretriz nacionalista, desenvolvimentista e anticomunista, foi promulgada a Lei n. 6.129, de 6 de novembro de 1974, que transformou o CNPq em Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, mas mantendo-se a mesma sigla, com sede e foro no Distrito Federal. Ficou estabelecida a sua missão de fomentar pesquisas científicas e tecnológicas, estimular pesquisadores brasileiros, formular e conduzir as políticas de ciência, tecnologia e inovação (CNPq, [20--?]).

A referida lei previu que o Conselho teria por finalidade auxiliar o ministro de Estado chefe da Secretaria de Planejamento no desempenho das atribuições referentes à coordenação do sistema de planejamento, orçamento, modernização administrativa e acompanhamento da execução dos planos nacionais de desenvolvimento; à coordenação relacionada da política de desenvolvimento econômico e social; e à coordenação da política de desenvolvimento científico e tecnológico, principalmente em seus aspectos econômico-financeiros. Deveria voltar-se principalmente à análise de planos e programas setoriais de ciência e tecnologia, bem como à formulação e atualização da política de desenvolvimento científico e tecnológico

3 Os presidentes desse período foram: Ranieri Mazzilli (1964), Humberto Castelo Branco (1964-1967), Artur da Costa e Silva (1967-1969), Junta militar (1969), Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979), João Figueiredo (1979-1985).

estabelecida pelo governo federal. Nesse momento, era notório o empenho de se imbricar a ciência ao projeto de governo em curso.

O Conselho Nacional de Pesquisa tinha por objetivo promover e incentivar o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica em diversas áreas de conhecimento, mas sobretudo, na física nuclear. Portanto, o CNPq foi o responsável por incentivar a pesquisa e a averiguação das reservas de materiais apropriados ao desenvolvimento de energia atômica. A Lei n. 1.310 – Lei de criação do CNPq –, de 15 de janeiro de 1951, proibia a exportação dos minerais radioativos do país, como urânio e tório e seus compostos e minérios.

No contexto de pós-Segunda Guerra Mundial, a evolução técnica e científica na área nuclear era um fator estratégico importante e emergente na geopolítica entre Estados, o que levou ao apoio da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), além de estabelecer contatos com físicos estrangeiros como Enrico Fermi, Robert Oppenheimer, entre outros. Lembra-se que o almirante Álvaro Alberto, ainda em 1951, representou o Brasil na Comissão de Energia Atômica da Organização das Nações Unidas – ONU, com a formulação e a defesa da tese das "compensações específicas". Nesta, ficou estabelecido o direito ao acesso à tecnologia nuclear para fins pacíficos para os países possuidores de matéria-prima com potencial atômico. Esse foi o início da política nuclear brasileira em sua fase nacionalista, que perdurou de 1949 a 1954. Essa fase coincide com o período em que o citado almirante esteve à frente da criação e da presidência do CNPq.

Em 1955, por pressões e divergências entre dirigentes de outras instâncias, Álvaro Alberto pediu sua exoneração. Após o conturbado contexto histórico de 1954, a política nuclear nacionalista perdeu seus aliados civis e militares. A partir desse ano, foi criada a Comissão Nacional de Energia Atômica, que, dois anos mais tarde, em 1956, deu origem à Comissão Nacional de Energia Nuclear – CNEN, que passou a gerir a atividade nuclear no Brasil, independente do CNPq. Naquele momento, o CNPq foi responsável em ingressar o Brasil na elite científica mundial, levando o país a pertencer ao seleto grupo das dezoito nações que detinham mais

de 1% da produção científica mundial por volume de publicações (FAPESP, 2001).

Como a história permite atestar, o CNPq e a Capes tornaram-se as principais agências de fomento da produção científica brasileira, servindo como pilares norteadores para as instituições estaduais e municipais. Tanto o CNPq quanto a Capes passaram a pautar e acompanhar a implementação de políticas públicas para a educação básica e para o ensino superior de maneira direta ou indireta. Ao longo dos anos, ambas passaram por várias mudanças em suas estruturas e metas, e tornaram-se as principais agências de fomento da pesquisa científica brasileira e formação de pesquisadores.

A recuperação de aspectos históricos dessas instituições, bem como a constatação do volume de pesquisas e de publicações realizadas no Brasil ou por brasileiros, permite constatar quanto a pesquisa no Brasil avançou muito desde os anos pós-Segunda Guerra Mundial, de forma a assumir um relevante papel. Em meio a esse contexto, foram-se expandindo a possibilidade de universalização da educação básica e a acessibilidade ao ensino superior. Com isso, ampliaram-se os debates sobre o papel das universidades e dos seus produtos, como as inovações científico-tecnológicas, os artigos ou outras publicações de natureza acadêmico-científicas, a geração de patentes etc.

Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (DGP)

Segundo o *site* Lattes CNPq,[4] o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) se configura como um inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica ainda ativos no Brasil. Embora não revele os motivos pelos quais os grupos se tornam ativos ou deixam de sê-los, ele constitui um acervo com muitos detalhes da atividade científico-tecnológica do país. O diretório possui bases de

4 Para mais, ver em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp

dados censitárias e correntes, constituídas pelos grupos certificados pelos dirigentes de pesquisa das instituições, nas quais as informações podem ser atualizadas constantemente a partir de um formulário eletrônico preenchido pelos líderes dos grupos de pesquisa, previamente autorizados pelos dirigentes institucionais de pesquisa. O DGP tornou-se um instrumento para o intercâmbio e a troca de informações sobre os grupos de pesquisa. Suas principais finalidades são: "instrumento para o intercâmbio e a troca de informações; caráter censitário no auxílio de planejamento estratégico ao fomento, e por fim, constituir base de dados importante papel na preservação da memória da atividade científico-tecnológica no Brasil" (CNPq, [20--?]). Ele contém informações sobre pesquisadores, estudantes e técnicos vinculados aos grupos, bem como das linhas de pesquisa e especialidades do conhecimento, dos setores de aplicação envolvidos, das produções científicas, tecnológicas e artísticas e das parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições.

O diretório define como grupo de pesquisa um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente, em que o fundamento organizador é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico. O grupo deve estar envolvido profissionalmente e de modo permanente com atividades de pesquisa, uma vez que o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa e a partir do compartilhamento de instalações e equipamentos. Assim, é preciso que cada grupo de pesquisa se organize em torno de uma ou duas lideranças e esteja em uma instituição autorizada pelo CNPq.

Para a participação no DGP, é necessária a existência da atividade permanente de pesquisa numa instituição. A formação de grupos de pesquisa é de fundamental importância para as instituições de ensino, pois eles se constituem como núcleos para o desenvolvimento dos principais estudos científicos no meio acadêmico. Além disso, a cada dois anos, são realizados censos que revelam o perfil dessa base corrente. Portanto, as bases desses dados são um mecanismo importante na preservação da memória da atividade científico-tecnológica no Brasil, principalmente no momento histórico atual, quando há um processo instituído de se negar a história e a

historicidade e, também, de serem feitos grandes ataques ao conhecimento e à razão, principalmente por parte de governantes e de alguns grupos de empresários.

Sobre a pesquisa e a ciência

Ao considerar os elementos contextuais expostos, entende-se que não se deve perder de vista o fato de que a ciência pode favorecer a acumulação privada da riqueza material e não material por parte de uma parcela muito restrita da população. Mas, contando com as mediações que as elaborações da história e da filosofia/ética, entre outras áreas do saber, proporcionam, sua produção, difusão e apropriação também pode estar a favor do desenvolvimento humano integral[5], de modo a ultrapassar ou superar as limitações que as relações sociais sob o capitalismo têm imposto.

Contudo, a fim de que esse modo de desenvolvimento se efetive para todas as pessoas, é fundamental o compromisso com investimentos na educação básica e superior, de modo a se elevar as condições de problematização da realidade, de reconhecimento das contradições de toda ordem em curso, da busca por alternativas viáveis para a observância dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, envolvendo todas as áreas da vida e do conhecimento. É certo que a psicologia, sob uma perspectiva histórica e crítica, encampa essas defesas (Beatón et al., 2018) que foram se estabelecendo de modo mais articulado pós-ditadura militar, desde a Constituição de 1988 – a denominada Constituição Cidadã.

Importante lembrar que a Constituição recebe essa designação porque é fruto de muitos enfrentamentos. Os anos 1980 foram emblemáticos para a sociedade e para a pesquisa, como revela a luta pela democracia e a revogação do Ato Institucional n. 5 – AI-5, decreto emitido pela ditadura militar no governo de Artur da Costa e Silva (Brasil, 1968). O AI-5 dava carta branca à perseguição e à

5 Desenvolvimento intelectual, social e moral.

repressão contra a esquerda revolucionária, contra pesquisadores, estudiosos, estudantes, artistas, religiosos e demais pessoas que faziam oposição à ditadura militar.

Após a promulgação da Constituição, foi dado início a uma mobilização para elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Em 1996, a LDB 9.394 foi promulgada, trazendo os fundamentos e os direcionamentos para educação brasileira em seus dois níveis diferentes (básica e superior). Também definiu suas etapas e modalidades, além de tantos outros elementos essenciais. Cabe enfatizar que nos anos 1990, o CNPq criou instrumentos fundamentais para as atividades de fomento à pesquisa: a Plataforma Lattes (em homenagem a César Lattes, físico que atuou fortemente para a criação do Sistema Nacional de Pós-graduação no Brasil e para o CNPq) e o Diretório dos Grupos de Pesquisa, que permitiram maior sistematização das atividades de avaliação, acompanhamento e direcionamento necessários às políticas e diretrizes de incentivo à pesquisa (CNPq, [20--?]).

Naqueles anos, houve a intensificação da atividade de cooperação internacional com diversos países. Desde então, com vistas ao

> [...] desenvolvimento de pesquisas em áreas estratégicas e para a formação de pesquisadores (mestres, doutores e especialistas em várias áreas de conhecimento), o CNPq é, desde sua criação até hoje, uma das maiores e mais sólidas estruturas públicas de apoio à Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) dos países em desenvolvimento. (CNPq, [20--?])

Pode-se dizer que os investimentos realizados pelo CNPq são direcionados à formação e à absorção de recursos humanos, bem como ao financiamento de projetos de pesquisa por demandas espontânea ou induzida. Com foco em pesquisas nacionais e com parcerias internacionais, o CNPq tem atuado na criação e manutenção de institutos de pesquisa desde 1952.

A respeito da criação da Plataforma Lattes, ela permitiu a "[...] adoção de um padrão nacional de currículos e resultou na maior

transparência e confiabilidade às atividades de fomento da Agência" (CNPq, [20--?]). Mas vale ressaltar que, nos últimos anos, o governo federal fez cortes de verbas para a educação que estão impactando fortemente a educação pública em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, promovendo o desmonte de uma estrutura mais ampla e democrática da pesquisa nacional que foi se constituindo ao longo de várias décadas.

No ano de 2019, o CNPq anunciou um déficit de R$ 330 milhões no seu orçamento e considerou suspender o pagamento de bolsas a 84 mil pesquisadores (Escobar, 2019a). A proposta de orçamento para 2020 foi 15% menor do que a de 2019 (Escobar, 2019b). Em 2020, os anúncios de cortes se deram em meio à abertura de editais de bolsas e de financiamentos de pesquisas que favoreceram dadas áreas/temáticas em detrimento de outras – como as vinculadas às ciências humanas –, com forte demarcação de critérios anunciados na campanha da eleição presidencial pautados na meritocracia, mas com parâmetros éticos democráticos não muito evidentes. Esses cortes no orçamento ou o direcionamento do emprego das verbas acabam por inviabilizar o desenvolvimento de pesquisas que não geram produtos imediatos de interesse ao mercado, como as patentes, ou que, além de tudo, possam gerar questionamentos, polêmicas e enfrentamentos ao curso dado pelos governos federal e/ou estadual às suas gestões.

A expansão da ciência no Brasil está cada vez maior com o passar dos anos, como pode ser observado no Censo da Educação Superior de 2018 (Brasil, 2019). Expressam essa expansão a ampliação de novas instituições de ensino superior e a abertura de novos cursos de graduação e de pós-graduação, além da elevação na publicação de artigos e na realização de eventos científicos, como pode ser identificado no volume de materiais publicados e indexados em diferentes bases. Importante registrar que esses materiais podem ser acessados no *site* Portal Periódico Capes[6], lançado oficialmente no ano de 2000 em resposta às demandas da prática de pesquisa que já vinha

6 Ver em: https://www.periodicos.capes.gov.br.

se dando no país nos anos de 1990. A expansão da ciência se dá com a ampliação da graduação e da pós-graduação, e ela também pode ser observada no crescimento dos grupos de pesquisa, com tudo o que estes geram como produtos e nos impactos sobre a proposição e implementação de políticas públicas, por exemplo.

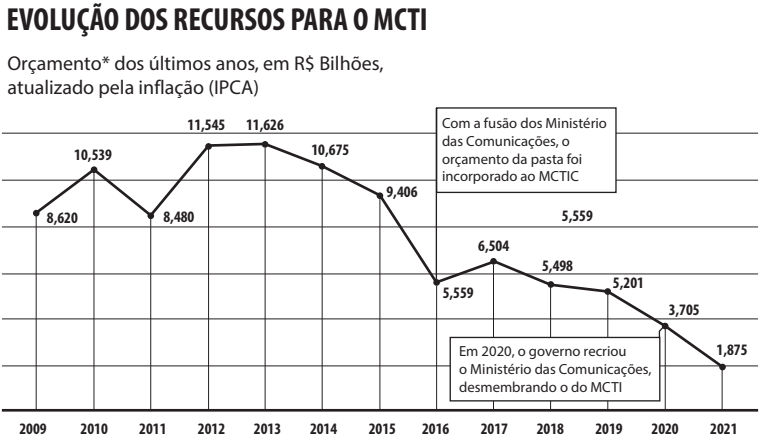
Ante ao exposto, seria possível um posicionamento muito promissor sobre a pesquisa brasileira. No entanto, face aos encaminhamentos dados pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), tornou-se amplamente discutida a aceleração do desmonte das instituições públicas de educação superior com os cortes nas verbas,[7] sendo que a continuidade do avanço de pesquisas em geral e, sobretudo, daquelas com forte vinculação à inclusão social pode estar sendo abalada –[8] como é o caso das que se voltam para o público-alvo dessa modalidade de ensino e campo de conhecimento, que tem se encontrado historicamente na condição de notória vulnerabilidade pela exclusão de toda ordem que vivencia.

Sobre os desmontes, por exemplo, o orçamento federal de 2021 concedeu cortes importantes em órgãos que financiam a pesquisa no Brasil. Dos 10,8 bilhões de reais destinados para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), aproximadamente 5,1 bilhões foram bloqueados e seriam usados para reduzir o déficit nas contas públicas (Andrade, 2021). Segundo Andrade (2021), uma outra parte, de 1,2 bilhão de reais, constava como crédito suplementar. Excluindo esses valores e despesas obrigatórias, o MCTI contou com apenas 1,8 bilhão, o equivalente a 16% do orçamento de 2013 (Andrade, 2021), como mostra o gráfico a seguir

7 A título de exemplo, pode-se localizar essa dramática situação em sites institucionais, como o do Senado do Brasil: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/17/sugestao-popular-veda-corte-de-verbas-de-instituicoes-de-educacao-superior-da-uniao (acesso em 16 de ago. 2020).

8 Diferentes Associações como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – Anpepp, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped, Associação Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – Abrapee, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – Abep, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes têm debatido correntemente esse desmonte em *lives*, eventos e em suas mídias sociais.

Gráfico 1.1 – Evolução dos recursos para o MCTI

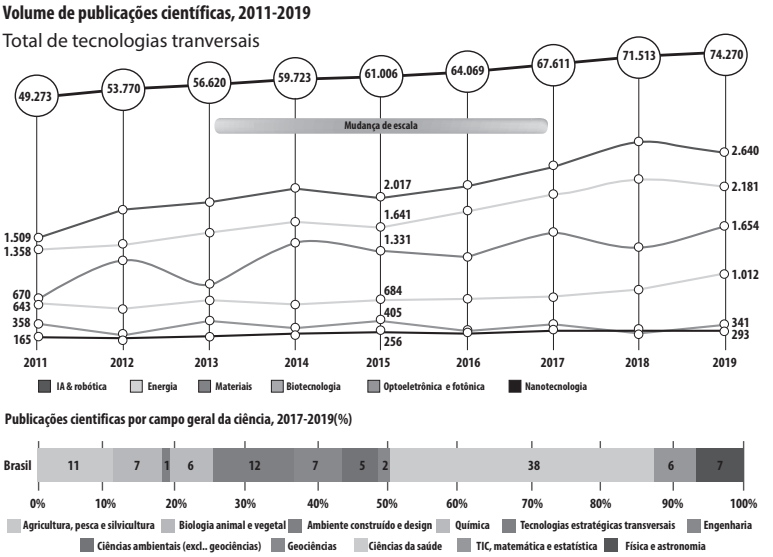


Fonte: Andrade, 2021, p.37

Os cortes também se aplicam ao CNPq: no período entre 2015 e 2018 houve uma diminuição acentuada no gasto orçamentário, a queda foi de 36%. O orçamento de 2021 foi de 1,15 bilhão de reais, 12% menor que em 2020 (Andrade, 2021). Apesar dos cortes dos investimentos dos últimos anos, a produção científica brasileira se mantém alta: "[...] os cientistas do Brasil publicaram 80,4 mil artigos científicos em 2019, ante 78 mil no ano anterior, o que coloca o país na 15ª posição entre os países com maior produção científica" (Andrade, 2021, p.38). Isso pode ser observado no gráfico a seguir:

Mesmo com todo descaso e desmonte, por meio da redução drástica dos investimentos em pesquisa no Brasil, que impede as universidades e institutos de pesquisa de sustentarem seus projetos científicos, a pesquisa continua resistindo. Também é importante destacar que, nos anos de pandemia da covid-19, a pesquisa brasileira continuou sofrendo com os cortes de verbas para bolsas e financiamentos afins, como tanto se anunciou pela própria mídia. Assim, esse desenvolvimento defendido ficou ainda mais obstaculizado em seu alcance. Se a pós-graduação era convocada a atentar-se à educação básica, em 2022 ela mesma corre riscos, como se nota com os fatos

Gráfico 1.2 – Tendências de publicações científicas no Brasil



Fonte: Chaimovich; Pedrosa, 2021, p.12

recentes de demissões ocorridas em espaços/órgãos importantes, adiamentos no processo de avaliação dos programas de pós-graduação,[9] entre outros.

Grupos de pesquisa no Brasil

Para atingir o objetivo de entender como se configura a pesquisa em educação especial, primeiro é preciso conhecer o perfil da pesquisa no território nacional. Para tanto, foi consultado no diretório[10] os censos dos grupos de pesquisa que ocorreram nos anos 1993,

9 Esses fatos podem ser encontrados em publicações como essas a seguir, entre tantas outras: http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/justica-suspende-avaliacao-em-andamento-dos-programas-de-pos-graduacao-pela-capes/ e https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/governo-monitora-a-situacao-apos-demissao-coletiva-no-mec/

10 Ver em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp

1995, 1997 e 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2014 e 2016, que detalham informações sobre os grupos. Não ficou explicitado o motivo pelo qual não foram realizados novos censos, mas considera-se que isso seja um dos reflexos da crise enfrentada pelo governo de Dilma Rousseff, que resultou na sua deposição e levou à ascensão de Michel Temer, até chegar à política assumida pelo governo de Bolsonaro para com a educação.

Para delimitar as informações dos censos, foi estabelecido um recorte dos anos 1993, 2000, 2010 e 2016, e foram consideradas para análise as cinco instituições com maior número de grupos cadastrados. Primeiramente, foi consultado o total geral dos grupos de pesquisa por região do Brasil; posteriormente, a distribuição deles segundo as instituições e segundo a grande área do conhecimento predominante; e, por fim, a distribuição dos pesquisadores e de pesquisadores doutores segundo a região geográfica.

A seguir, é apresentada uma tabela com as informações sobre a distribuição dos grupos de acordo com a região brasileira.

De acordo com o CNPq, no censo de 2016, participaram 531 instituições, totalizando 37.640 grupos e 199.566 pesquisadores, sendo 129.929 doutores. No ano 2000, houve um aumento de 267% em relação ao total de grupos cadastrados no ano de 1993. Em 2010, ocorreu um aumento de 234% em relação ao ano 2000. No ano de 2016, somaram-se 37.640 grupos, com aumento de 136% em relação ao ano 2010 e 855% em relação ao ano de 1993.

No período recortado, observa-se um aumento significativo dos grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq e uma maior distribuição deles nas regiões do Brasil. Inicialmente, mais da metade dos grupos estavam concentrados em uma única região, porém essa porcentagem diminuiu enquanto, em outras regiões do país, aumentou. A região Norte ocupava, em 1993, o percentual de 1,7% do total, passando, em 2016, a responder por 6,3% do total de grupos, com um crescimento de mais de 300%. Isso pode ter ocorrido em virtude do processo de democratização do ensino – o qual possibilitou com que instituições de ensino superior (IES) fossem criadas em diferentes regiões do Brasil, proporcionando o ingresso

Tabela 1.1 – Número de grupos de acordo com a região brasileira

Região	1993		2000		2010		2016	
	Grupo	%	Grupo	%	Grupo	%	Grupo	%
Sudeste	3.015	68,5	6.733	57,3	12.877	46,8	16.009	42,5
Sul	693	15,7	2.317	19,7	6.204	22,5	8.637	22,9
Nordeste	434	9,9	1.720	14,6	5.044	18,3	7.713	20,5
Centro-Oeste	183	4,2	636	5,4	1.965	7,1	2.899	7,7
Norte	77	1,7	354	3,0	1.433	5,2	2.382	6,3
Total geral	4.402	100	11.760	100	27.523	100	37. 640	100

Fonte: Clemente, 2022, p.89

Tabela 1.2 – Número de grupos por instituição

Instituição	2000		Instituição	2010		Instituição	2016	
	Grupo	%		Grupo	%		Grupo	%
USP	1.356	11,5	USP	1.866	6,8	USP	1.811	4,8
UFRJ	679	5,8	UFRJ	929	3,4	UFRJ	1.200	3,2
Unicamp	537	4,6	Unesp	915	3,3	Unesp	1.185	3,1
UFRGS	422	3,6	UFMG	752	2,7	UFRGS	873	2,3
UFMG	400	3,4	Unicamp	734	2,7	UFF	844	2,2
Total	11.760	100	Total	27.523	100	Total	37.640	100

Fonte: Clemente, 2022, p.90

de um maior número de pessoas e a contratação de novos pesquisadores – e das políticas de indução da Capes, com editais próprios para as regiões com menor densidade de pesquisas. Isso impactou diretamente no aumento dos grupos de pesquisa em todo o país no período reportado, com a continuidade de prevalência da região Sudeste, mas em menor proporção.

Além disso, no diretório consta a distribuição dos grupos segundo a instituição. O primeiro registro foi no ano de 1993, com o total de 99 instituições. No entanto, não houve a divulgação de quais era elas, o que veio a ocorrer apenas a partir do ano 2000. Foi realizado um recorte dos censos dos anos 2000, 2010 e 2016 e considerados para análise apenas as cinco IESs com maior número de grupos. Além disso, no diretório há uma nota que afirma que foram divulgadas apenas as trinta instituições com os maiores números de grupos de pesquisa cadastrados no censo de 2016. A Tabela 1.2 a seguir aponta as instituições com maior número de grupos

Na tabela consta que as cinco instituições com maior número de grupos são aquelas concentradas nas regiões Sul e Sudeste, ambas correspondem a mais de 60% da congregação dos grupos de todo o país. Na sequência, foi consultado o número de grupos de acordo com a grande área de conhecimento, observado na Tabela 1.3.

A grande área com maior porcentagem no último censo foi Ciências Humanas, correspondendo ao total de 21,5 %. No censo de 1993, estava em 6º lugar entre as nove grandes áreas, e foi aquela com grande desprestígio na gestão federal de 2018 a 2022. Já as Ciências Biológicas, com o passar dos anos, teve uma queda progressiva: em 1993, correspondia a 20,4 % e, em 2016, passou para 9,7%.

Ao analisar as subáreas dos grupos nos anos 1993, 2000, 2010 e 2016, foram consideradas para análise apenas as cincos primeiras colocações; em seguida, foram destacadas em quais posições estavam a Educação e a Psicologia (Quadro1.4).

A Tabela4 1.4 demonstra que, no primeiro censo, os grupos cadastrados estavam concentrados nos estudos da terra e em ciências aplicadas às demandas de um país dito em desenvolvimento. Em parte, pode-se pensar o quanto a agricultura foi umas das bases da

Tabela 1.3 – Número de grupos de acordo com a grande área de conhecimento

Grande área de conhecimento	1993		2000		2010		2016	
	Grupo	%	Grupo	%	Grupo	%	Grupo	%
C. Exatas e da Terra	670	16,2	1.812	15,4	2.934	10,7	3.579	9,5
Ciências Agrárias	572	13,9	1.352	11,5	2.699	9,8	3.355	8,9
Ciências Biológicas	842	20,4	1.720	14,6	3.108	11,3	3.668	9,7
Ciências Humanas	482	11,7	1.711	14,6	5.387	19,6	8.091	21,5
Ciências da Saúde	502	12,2	1.832	15,6	4.573	16,6	5.877	15,6
Engs. e Computação	626	15,2	1.826	15,5	3.548	12,9	4.965	13,2
Ling., Letras e Artes	197	4,8	577	4,9	1.836	6,7	2.655	7,1
Soc. Aplicadas	237	5,7	930	7,9	3.438	12,5	5.363	14,3
Outras	0	0	0	0	0	0	87	0,2
Total	4.128		11.760		27.523		37.640	

Fonte: Clemente, 2022, p.90-1

Tabela1.4 – Número de grupos de acordo com a subárea ano 1993

Colocação	Subárea de conhecimento	1993	
		Grupos	%
1º	Agronomia	304	4,7
2º	Medicina	298	4,6
3º	Química	273	4,2
4º	Física	256	4
5º	Bioquímica	212	3,3
7º	Educação	201	3,1
19º	Psicologia	120	1,9
	Total geral	6.480	

Fonte: Clemente, 2022, p.91

economia do Brasil nesse período. A fim de dimensionar a distribuição dos grupos por subáreas nos anos 2000, 2020 e 2016, é apresentada a Tabela 1.5 abaixo.

No ano 2000, a subárea Psicologia ocupava a 11ª posição, com 268 grupos (2,3% do total). Após uma década, em 2010, houve um salto expressivo no número de grupos, totalizando 669 (2,4% do total) e passando a ocupar a 12ª posição. Em 2016, havia um total de 884 (2,4% do total), ocupando a 12ª posição. Esses dados revelam que a Psicologia ocupava posições significativas no cenário dos grupos de pesquisa no Brasil.

A Tabela 1.5 demonstra que a subárea Educação representa o maior número de grupos nos últimos anos. Infere-se que esse aumento no ano 2000 esteja atrelado à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996), na qual foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, outros fatores podem ter influenciado seu crescimento, tais como o *Documento de Jomtien* (Unesco, 1990), a *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994e as propostas educacionais para a América Latina, visto que a década de 1990 foi marcada pela elaboração e expansão das Política Pública Educacional (PPE).

O contexto brasileiro era de luta pela universalização da educação básica, atendimento à formação de professores e de abertura de vagas no ensino superior para um maior contingente de pessoas que

Tabela 1.5 – Número de grupos de acordo com as subáreas

Colocação	Subárea	2000		Subárea	2010		Subárea	2016	
		Grupos	%		Grupos	%		Grupos	%
1º	Medicina	737	6,3	Educação	2.236	8,1	Educação	3.595	9,6
2º	Educação	631	5,4	Medicina	1.437	5,2	Medicina	1.619	4,3
3º	Química	598	5,1	Agronomia	1.040	3,8	Direito	1.386	3,7
4º	Agronomia	535	4,6	Química	1.036	3,8	Adminis-tração	1.311	3,5
5º	Física	486	4,1	Ciência da Compu-tação/ Direito	776	2,8	Química	1.302	3,5
	Total	11.760		Total	27.523		Total	37.640	

Fonte: Clemente, 2022, p.92

antes não vislumbravam esse acesso. Houve um aumento no número de cursos de Pedagogia nas IES públicas e privadas de modo presencial e em educação a distância (EAD). Soma-se a isso o fato de cursos de Pedagogia atenderem às demandas de regularização legal e serem baratos quando ofertados à distância. Pesquisas de diferentes temáticas e sob diversas matrizes teóricas foram realizadas para responder aos desafios que se apresentavam.

Na Tabela 1.5, a subárea Educação aparece com maior número de grupos, ao lado de Direito e de Administração. Juntos formam a grande área Ciências Humanas, sendo a maior área do conhecimento na distribuição dos grupos de pesquisa. No entanto, é a que mais sofre com os cortes financeiros do governo.

No ano de 2019, o presidente Jair Bolsonaro anunciou planos de cortes de investimento em cursos, por exemplo, de Filosofia e Sociologia, dando atenção às áreas que produzem retorno imediato aos contribuintes (Putti, 2019). Segundo Arcoverde (2019), para o orçamento do ano de 2020, o Ministério da Educação (MEC) divulgou que, em relação ao ano de 2018, haveria uma queda de 54% nos recursos destinados ao apoio à infraestrutura para a educação básica, o que seria um total de 230,1 milhões de reais em relação aos 500 milhões autorizados anteriormente. Além disso, haveria um recuo de 43% na dotação prevista para a concessão de bolsas de apoio à educação básica, o que equivale a um total de 451,7 milhões de reais de cortes. Ainda de acordo com Arcoverde (2019), no total, o orçamento do MEC para 2020 teria um corte de 17%.

Considerações finais

No presente capítulo, ficou evidenciado que a ciência não se desenvolve à parte do modo como a vida é garantida e reproduzida. No Brasil, país que almeja posicionar-se entre os mais desenvolvidos, compondo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a ciência sofre notados impactos em cada período do projeto de política partidária instituído por dado governo federal.

Contudo, é certa a relevância da década de 1950 para a organização não somente do Sistema Nacional de Pós-Graduação, como para a pesquisa do país, com a criação da Capes e do CNPq. Nota-se o quanto, ao longo das décadas, essas duas instituições assumem diferentes propósitos e elegem diferentes estratégias para alcançá-los.

No tocante às delimitações do objeto e dos procedimentos metodológicos empregados, conclui-se que identificar o contexto sócio-histórico é o primeiro passo para se compreender o desenvolvimento da ciência, como ela passa a ser compreendida, qual o seu papel na sociedade, em quantas áreas e subáreas ela pode ser desdobrada e como ela se posiciona frente às grandes questões que são geradas pela/na sociedade.

Considera-se que a Psicologia, vinculada às humanidades, é uma área que pode assumir uma perspectiva crítica, ética e política quando auxilia no desvelar do papel não neutro da ciência, visto que seus estudos podem impactar no modo como se compreende o desenvolvimento humano e nas políticas públicas que pode inspirar. Quando a Psicologia, pelo viés da PHC, por exemplo, desvela o papel do ensino ou da instrução para a aprendizagem, e desta para o desenvolvimento dos sujeitos, e quando discute a si própria como ciência que precisa enfrentar problemas de cunho epistemológico e metodológico – como aponta Vigotski no Tomo I de *Obras escogidas* (1997) –, ela oferece elementos em defesa da boa escola para todas as pessoas.

Com suas inúmeras pesquisas sobre a escolarização e o desenvolvimento do pensamento conceitual, a Psicologia pode subsidiar a defesa de acesso mais democrático ao ensino superior. Isto implica que uma parcela maior da sociedade tenha acesso aos processos seletivos que permitam o ingresso a esse nível – o que requer uma educação básica com proposta curricular de fato formativa e promotora de desenvolvimento. A Psicologia tem subsídios derivados de pesquisas teóricas e aplicadas para defender que no ensino superior todas as pessoas, docentes, discentes e demais envolvidos, tenham permanência com dignidade, sem obstruções de toda sorte de barreiras físicas, sociais e atitudinais (Brasil, 2015), que alcancem a terminalidade dos estudos com apropriação dos conteúdos curriculares e o

desenvolvimento das capacidades necessárias para terem a certificação e a habilitação pretendidas. Por meio dos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq, a ciência brasileira, com ênfase nas Ciências Humanas, em muito se expandiu mesmo em meio a obstaculizações que a ela se têm interposto.

Referências

ABREU, A. A. de. Desenvolvimentismo. *CPDOC – FGV*, São Paulo, [2009]. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/desenvolvimentismo. Acesso em 18 ago. 2022.

ANDRADE, R. O. Ciência à míngua: sucessivos cortes no orçamento fragilizam a capacidade de financiamento à pesquisa no Brasil. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, v.304, 2021. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/ciencia-a-mingua/?fbclid=IwAR1UEGQIidkemPsRaZ0CEq09TPwWHgH_2X-BOR1G7A-8gUJyzmqc5hZkdXQ. Acesso em 15 ago. 2022.

ARCOVERDE, L. Orçamento do governo federal prevê cortes para educação básica em 2020. *G1 – Educação*, 13 set. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/13/orcamento-do-governo-federalpreve-cortes-para-educacao-basica-em-2020.ghtml. Acesso em 16 ago. 2022.

BEATÓN, G. A. *et al. Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural*: interfaces Brasil-Cuba. Maringá: Eduem, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Censo da Educação Superior 2019*. Notas estatísticas. Diretoria de estatísticas educacionais – DEED. Brasília: Inep/MEC, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 Abril 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios,

sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 13 dez. 1968.

BRASIL. Lei n. 1.310. *Revista de Direito Administrativo*, v. 24, p.362-440, 1951.

CHAIMOVICH, H; PEDROSA, R. H. L. Brazil. *In*: SCHNEEGANS, S.; LEWIS, J.; STRAZA, T. *Relatório de Ciências da Unesco*: a corrida contra o tempo por um desenvolvimento mais inteligente – resumo executivo. Paris: Unesco Publishing, 2021. p.3-21.

CLEMENTE, J. Políticas e pesquisas em educação especial: das diretrizes ao mapeamento dos grupos de pesquisa no Brasil. 2022. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. *Anos 90*. Brasília: CNPq, [20--?]. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/anos-90. Acesso em 30 ago. 2022.

CUNHA, M. V. da. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p.116-126, 2004.

ESCOBAR, H. Sem dinheiro, CNPq deve suspender pagamento de bolsas. *Jornal da USP*, 14 ago. 2019a. Disponível em: https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/sem-dinheiro-cnpq-deve-suspender-pagamento-de-bolsas/. Acesso em 2 set. 2022.

ESCOBAR, H. Proposta do governo reduz em 15% os recursos para o MCTIC e coloca 40% em reserva de contingência, indisponíveis para gasto. *Jornal da USP*, 13 dez. 2019b. Disponível em: https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/mesmo-blindado-orcamento-da-ciencia-ja-nasce-contingenciado-para-2020/. Acesso em 2 set. 2022.

ESCOBAR, H. Dados mostram que ciência brasileira é resiliente, mas está no limite. *Jornal da USP*, 11 jun. 2021. Disponível em: https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/dados-mostram-que-ciencia-brasileira-e-resiliente-mas-esta-no-limite/. Acesso em 20 ago. 2022.

ESCOBAR, H. Orçamento 2021 condena ciência brasileira a 'estado vegetativo'. *Jornal da USP*, 29 jan. 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/orcamento-2021-coloca-ciencia-brasileira-em-estado-vegetativo/#:~:text=Or%C3%A7amento%202021%20condena%20ci%C3%AAncia%20brasileira%20a%20%22estado%20vegetativo%22&text=A%20ci%C3%AAncia%20brasileira%20come%C3%A7a%202021,a%20UTI%20do%20financiamento%20p%C3%BAblico. Acesso em 2 set. 2022.

FAPESP. CNPq: 50 anos de ciência. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, v.64, maio 2001. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/cnpq-50-anos-de-ciencia/. Acesso em: 3 set. 2022.

FERRI, M.G.; MOTOYAMA, S. (coord.). História das Ciências no Brasil. 3 vols. São Paulo: EPU/Edusp/CNPq, 1979; 1980; 1981.

PUTTI, A. Bolsonaro anuncia corte em investimento para faculdades de humanas. *Carta Capital*, 26 abr. 2019. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-anuncia-corte-em-investimentopara-faculdades-de-humanas/. Acesso em: 2 set. 2022.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos:* satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas:* problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

2
Psicologia Histórico-Cultural no Brasil: um panorama a partir dos grupos de pesquisa no diretório do CNPq

Flávia da Silva Ferreira Asbahr[1]
Marilene Proença Rebello de Souza[2]
Sonia Mari Shima Barroco[3]

Introdução

Há muitas publicações nacionais e internacionais que destacam a expansão e relevância da Psicologia Histórico-Cultural, com análises sobre o desenvolvimento histórico e teórico da abordagem em foco, com discussões sobre aspectos biográficos de seus autores ou, ainda, com a periodização temática da teoria. Existem, além

1 Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (Ipusp). Docente do departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Educação da Unesp, *campus* de Bauru.

2 Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – Lieppe.

3 Psicóloga, doutora em Educação Escolar (Unesp), pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Ipusp), professora voluntária do programa de pós-graduação em Psicologia (UEM) e professora visitante nacional sênior da Amazônia no programa de pós-graduação em Psicologia (Unir).

disso, muitas obras que enfocam as principais ideias de L. S. Vigotski (1896-1934) e de seus continuadores. Podemos apontar algumas dessas referências: Beatón (2005); Daniels (1996); Freitas (2007); Longarezi; Puentes (2013); Ratner (1995); Rego (1995); Riviere (1994); Shuare (1990); Van der Veer; Valsiner (2001); Wertsch (1988) e outros.

Segundo Mainardes e Pino (2000), no Brasil, a teoria vigotskiana começa a ser conhecida na segunda metade da década de 1970, mas é apenas na década de 1980, em instituições como Universidade de Campinas (Unicamp)[4] e Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo,[5] que são formados os primeiros grupos de pesquisa e estudo embasados teoricamente na psicologia soviética. Estes primeiros grupos influenciam a formação de outros grupos vinculados a diversas universidades brasileiras.

Diante deste contexto, considerou-se relevante realizar uma investigação sobre a inserção da Psicologia Histórico-Cultural no meio acadêmico brasileiro. Nosso referencial empírico foram os grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que informam em seu título ou em sua descrição a opção pela psicologia histórico-cultural como referencial teórico-metodológico adotado.

Outro levantamento semelhante havia sido realizado por Synthes et al. (2010), que identificou cinquenta e três Grupos de Pesquisa, cadastrados no DGP-CNPq, que declararam utilizar a psicologia histórico-cultural como referência teórica, especialmente nas áreas de educação e psicologia. Este levantamento de 2010 produziu

4 Trata-se do grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, fundado em 1992, na Faculdade de Educação da Unicamp, inicialmente pelos docentes Ana Luiza Bustamante Smolka, Angel Pino Sirgado, Luci Banks-Leite, Maria Cecília Rafael de Góes e Afira Vianna Ripper. Informações em https://www.gppl.fe.unicamp.br/. Acesso em 25/03/19.

5 Carvalho; Souza (2010), por exemplo, apresentam um panorama do percurso do que denominam como a "escola de São Paulo", vinculada à PUC-SP, que desenvolveu estudos especialmente no campo da psicologia social tendo como uma de suas referências centrais a psicologia sócio-histórica.

dados preliminares sobre o perfil dos grupos de pesquisa, expondo a distribuição geográfica dos grupos, a distribuição por áreas de conhecimento, por tipo de instituição, pelo vínculo dos grupos com programas de pós-graduação. Também evidenciou um breve panorama das temáticas estudadas.

Este primeiro levantamento focou-se na descrição do perfil destes grupos de pesquisa, o que justifica a necessidade de uma análise pormenorizada das produções, bem como das lacunas temáticas identificadas. Outra discussão apresentada pela pesquisa inicial a ser aprofundada e analisada em investigações subsequentes refere-se à importância de examinar com mais atenção como tem sido este movimento teórico no Brasil e quais suas contribuições às áreas do conhecimento e às práticas sociais. Desse modo, em 2018, inicia-se a segunda etapa dessa investigação, com os objetivos de atualizar os dados de 2010 e analisar as questões propostas pela pesquisa inicial.

Partimos das seguintes perguntas norteadoras: quais são os principais temas de pesquisa dos grupos em questão? Associam-se a quais áreas de conhecimento? Como denominam o referencial teórico adotado (teoria histórico-cultural, psicologia histórico-cultural, psicologia sócio-histórica, teoria da atividade, entre outras nomenclaturas)? Qual é a distribuição geográfica destes grupos? Quais são as principais contribuições desses grupos à produção de conhecimento na área ao qual estão vinculados?

Assim, a pesquisa apresentada neste capítulo tem os seguintes objetivos: a) identificar grupos de pesquisa cadastrados no DGP-CNPq, que apontem a Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico assumido; b) destacar as áreas do conhecimento às quais os grupos de pesquisa estão inseridos, bem como as temáticas mais recorrentes; c) identificar os principais temas de pesquisa aos quais esses grupos têm se dedicado; d) apontar a distribuição dos grupos de pesquisa em diferentes centros de pesquisa das diversas regiões geográficas do Brasil; e) avançar na compreensão do que representa este movimento teórico no Brasil, fazendo uma análise crítica sobre suas contribuições às práticas sociais e às áreas do conhecimento, especialmente à psicologia e à educação.

Visa-se, assim, trazer dados mais concretos e atuais sobre a pesquisa e a produção advinda de uma abordagem teórica que se encontra em crescimento na literatura científica brasileira, de forma a explicitar a relevância desta teoria enquanto referencial utilizado na educação, na psicologia, dentre outras áreas de conhecimento.

Aspectos metodológicos

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foi realizado um estudo do tipo "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Segundo Ferreira (2002, p.258), estas são pesquisas de caráter bibliográfico que:

> [...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

A escolha do DGP-CNPq ([199-]) como fonte de pesquisa justifica-se pela própria natureza dessa ferramenta: "constitui-se no inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no país". Segundo o site do CNPq, o diretório traz elementos que permitem descrever o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil. As informações cadastradas dos grupos de pesquisa trazem dados sobre os recursos humanos neles atuantes, as linhas de pesquisa, as especialidades do conhecimento, os setores de

aplicação desses conhecimentos, a produção científica e tecnológica e os padrões de interação com o setor produtivo.[6]

Em termos metodológicos, o trabalho de investigação foi dividido em três etapas, cujos resultados são apresentados a seguir: 1) levantamento de dados dos grupos de pesquisa; 2) organização, tratamento e análise de dados; 3) discussão e desdobramentos do levantamento realizado.

Na etapa de levantamento de dados, foi realizada uma coleta de dados com base nas informações contidas no site do CNPq, referentes aos grupos/diretório de pesquisa. A consulta online inicial[7] foi feita em dois momentos: 1) entre maio e junho de 2018, em que foram localizados 98 grupos;[8] 2) entre novembro e dezembro de 2018,[9] quando o levantamento foi conferido, ampliado e incluiu-se novos descritores de busca, totalizando uma amostra de 115 grupos.

No primeiro momento, utilizou-se as seguintes palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Sócio-Histórica(o); Escola de Vigotski; Escola de Vygotsky; Escola de Vygotski; Teoria da Atividade; Psicologia Soviética; Teoria Sociocultural; Teoria Sócio-Histórica(o). Justifica-se a eleição dessas palavras-chave pelo emprego delas pelos próprios autores soviéticos ou pelo uso consensual atual dos pesquisadores da área no Brasil. Ao longo da pesquisa, foram acrescentados outros termos: Abordagem

6 No 1º capítulo deste livro, de autoria de Clemente e Barroco, há um panorama geral sobre o DGP-CNPQ.

7 Realizada em CNPq. *Diretório de Grupo de Pesquisas no Brasil – DGP*. Consulta parametrizada. Disponível em https://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em: 7 jul. 2017.

8 Esse primeiro levantamento foi realizado por Míriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira, na época estudante de Psicologia da Unesp de Bauru, bolsista de Treinamento Técnico da Fapesp (TT-1), vinculada a este projeto, sob orientação de Flávia da Silva Ferreira Asbahr. As tabelas e gráficos presentes no capítulo são de sua autoria.

9 Esse segundo levantamento foi feito por Ingrid Bueno Alves e Renato Libarino Aguilar, bolsistas de Iniciação Científica (IC) pelo CNPq, na época estudantes de Psicologia do Ipusp, sob orientação da professora Marilene Proença Rebello de Souza.

Histórico-Cultural; Perspectiva Histórico-Cultural; Psicologia e Marxismo; Teoria da Subjetividade; Enfoque Sócio-Histórico.

Após levantamento no DGP-CNPq, de acordo com as palavras-chave previamente selecionadas, e após a leitura da descrição das páginas dos grupos selecionados contidas na base corrente do diretório, bem como nas linhas de pesquisa descritas e no currículo lattes de seus líderes,[10] foram considerados, para análise, 115 grupos de pesquisa brasileiros cujo referencial teórico é Teoria Histórico-Cultural, com suas diferentes nomeações.[11]

Resultados

Os resultados serão apresentados em dois momentos. No primeiro, são apresentados dados quantitativos a partir das seguintes informações encontradas na descrição dos 115 grupos, disponíveis no diretório do CNPq: termos usados para nomear a Teoria Histórico-Cultural; áreas de conhecimento a qual os grupos estão vinculados; distribuição geográfica dos grupos; natureza da instituição na qual se inserem; ano de formação deles; vinculação a programas de pós-graduação e referência ao materialismo histórico-dialético. Esses dados permitem termos um panorama geral quantitativo sobre os grupos objeto de investigação. Em um segundo momento, buscou-se mapear quais são os principais temas de estudo e pesquisa destes.

10 O currículo lattes do líder do grupo foi consultado quando, pela descrição do grupo no Diretório, não havia certeza se a teoria histórico-cultural era o referente teórico do grupo.

11 A lista completa de grupos pode ser conferida em Asbahr & Oliveira (2021).

Panorama geral dos grupos de pesquisa – CNPq

Termos usados para o levantamento dos grupos de pesquisa

Para o levantamento dos grupos foram utilizados vários termos de busca, reproduzindo a pesquisa realizada em 2010 (Synthes; Souza; Barroco, 2010), mas também acrescentando outros termos a partir do diálogo com pesquisadores da área em apresentação pública dos dados preliminares.[12]

Abaixo segue tabela com os termos de busca utilizados e a frequência com que foram encontrados.

Tabela 2.1 – Distribuição dos grupos de acordo com os termos pesquisados na plataforma do CNPq

Termo inserido	N. final de grupos	Porcentagem
Enfoque Histórico-Cultural	0	0,00%
Escola de Vygotski	0	0,00%
Escola de Vygotsky	0	0,00%
Psicologia Soviética	0	0,00%
Teoria Sociocultural	0	0,00%
Teoria Sócio-Histórica	0	0,00%
Enfoque Sócio-Histórico	1	0,87%
Escola de Vigotski	1	0,87%
Escola de Vigotsky	1	0,87%
Psicologia e Marxismo	1	0,87%
Teoria da Subjetividade	1	0,87%
Abordagem Histórico-Cultural	6	5,22%
Perspectiva Histórico-Cultural	7	5,22%
Teoria da Atividade	9	6,96%
Psicologia Sócio-Histórica	10	8,70%
Psicologia Histórico-Cultural	27	23,48%
Teoria Histórico-Cultural	51	44,35%
Total	115	100,00%

Fonte: elaborado por Míriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira

12 Os resultados prévios da pesquisa foram apresentados publicamente em eventos da área e pesquisadores de diferentes grupos de pesquisa puderem conhecer os dados iniciais e sugeriram a ampliação das palavras-chaves de busca.

Primeiramente, nota-se a variedade dos termos, destacando-se uma maior presença das expressões "Teoria Histórico-Cultural", com 51 grupos; "Psicologia Histórico-Cultural", com 27 grupos, e "Psicologia Sócio-Histórica", totalizando 10 grupos. Os motivos para a dispersão de termos para nomear a teoria precisam ser investigados em pesquisas futuras.

Deve-se destacar que o termo "Teoria Histórico-Cultural" foi o primeiro utilizado na busca. Nas buscas subsequentes, os grupos que se repetiam a cada termo não eram considerados, e isto fez com que o primeiro termo usado concentrasse mais grupos.

Uma hipótese para a variedade de termos refere-se à área de conhecimento, pois os grupos ligados à área de Educação utilizam a denominação predominante "Teoria Histórico-Cultural" – diferenciando-se, assim, da área da Psicologia. Outra possível explicação refere-se ao histórico de formação dos líderes de grupo, por exemplo, utilizando-se a expressão "Psicologia Sócio-Histórica" em grupos nos quais os líderes tiveram algum vínculo durante sua formação com os programas de pós-graduação em Psicologia Social e Psicologia da Educação da PUC de São Paulo, instituição que tem formado quadros importantes de mestres e doutores nessas áreas de conhecimento.

Áreas de conhecimento

Em sua descrição, os grupos aparecem vinculados às grandes áreas de conhecimento propostas pelo CNPq.[13] No que se refere às estas, verificou-se quais eram a grande área e a área específica de concentração dos grupos elencados. Há uma predominante distribuição na grande área de Ciências Humanas, nas áreas específicas de Educação – que concentra a maioria dos grupos de pesquisa

13 A tabela com as áreas de conhecimento do CNPq pode ser consultada em CNPq. *Tabela de Áreas do Conhecimento*. Disponível em http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf. Acesso em: 7 jul. 2017.

mapeados, 58,26%, abarcando 67 grupos – e na área de Psicologia – que corresponde a 32,17%, com 37 Grupos.

As demais áreas do conhecimento representam uma pequena proporção: Ciências da Saúde: Saúde Coletiva, três grupos (2,61%); Linguística, Letras e Artes: Linguística, dois grupos (1,74%) e Ciências Sociais Aplicadas: Administração, um Grupo (0,87 %).

Distribuição geográfica dos grupos de pesquisa do CNPq

Também foram investigada as localizações geográficas dos grupos, extraindo-se do diretório a informação sobre o estado e a região em que eles se localizam. A maioria localiza-se nas regiões Sudeste e Sul, confirmando a desigualdade regional do desenvolvimento da pesquisa no país. Na tabela abaixo, pode-se verificar a quantidade de grupos por regiões do país.

Tabela 2.2 – Distribuição geográfica dos grupos

Região	Total	Porcentagem
Norte	11	9,56%
Centro-Oeste	17	14,78%
Nordeste	19	16,52%
Sul	24	20,87%
Sudeste	44	38,26%
Total	115	100,00%

Fonte: elaborado por Míriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira

Destaca-se que a prevalência desses grupos nas regiões Sudeste e Sul reflete as próprias assimetrias da educação superior no Brasil, abordadas nos Planos Nacionais da Pós-Graduação – PNPD/Capes (Hostins, 2006).

Os estados com maior quantidade de grupos de pesquisa da perspectiva histórico-cultural são: São Paulo (33) e Paraná (13). Interessante considerar que a supremacia do número de grupos no estado de São Paulo refere-se à grande quantidade de programas de pós-graduação no estado, principalmente nas universidades estaduais

paulistas e nas universidades confessionais, pioneiras na discussão da Psicologia Histórico-Cultural. É importante também destacar a importância das universidades estadual e federal do Paraná, que se notabilizam pela inserção da Psicologia Histórico-Cultural, fruto da formação recebida nos programas de pós-graduação paulistas, em grande número de casos. Verifica-se que não foram localizados grupos em Alagoas, no Nordeste, e em dois estados do Norte, Acre e Amapá. Considera-se que, nesses estados, há um menor número de programas de pós-graduação e, consequentemente, de grupos de pesquisa.

Natureza da instituição de vinculação do grupo de pesquisa

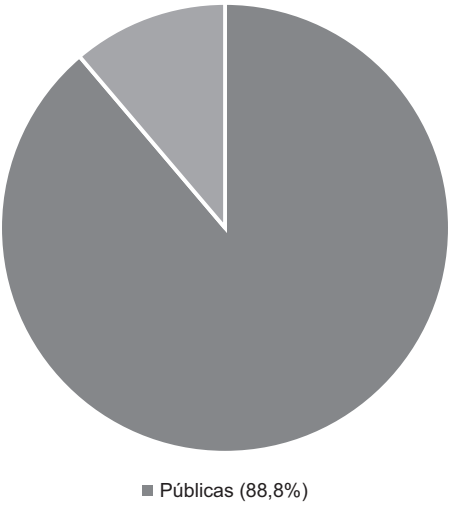
Levantou-se qual era a natureza da instituição em que os grupos de pesquisa estão vinculados: públicas, podendo ser instituições de ensino superior (IES) públicas (municipais, estaduais e federais) ou privadas, incluindo-se aqui as instituições particulares confessionais.[14] A análise da distribuição dos grupos de acordo com o tipo de IES às quais pertencem aponta a maior concentração em instituições federais (50,43%), seguida das estaduais (38,26%), apontando as IES públicas como lócus centrais de pesquisa em nosso país. Os grupos vinculados à IES privadas totalizam 4,35% e as IES confessionais 6,96%. Não foram localizados grupos em IES municipais.

O Gráfico 2.1 permite a visualização da distribuição de grupos de pesquisa de acordo com a natureza da IES, evidenciando o papel das universidades públicas como local de produção de pesquisa e de conhecimento, bem como local de formação de pesquisadores, já que concentram a grande maioria dos programas de pós-graduação.

Essa notória prevalência poderia ser confrontada com o número de vagas ofertadas para a educação superior em IES públicas e privadas, o que chamaria à reflexão sobre o investimento em pesquisa pelas primeiras, o que está implicado com a produção de conhecimento. No caso da perspectiva da Teoria ou Psicologia

14 Categorização de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/1.996).

Gráfico 2.1 – Distribuição dos grupos de pesquisa de acordo com a natureza da IES à qual pertencem



Fonte: elaborado por Míriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira

Histórico-Cultural, o conhecimento deve contribuir para que se desvele o real, em suas inúmeras facetas – que se constituem em objetos de investigação para além da sua aparência.

É interessante considerar que a presença da Psicologia Histórico-Cultural acontece em 115 grupos. Portanto, há uma importante inserção dessa perspectiva teórica e metodológica nas diversas modalidades de IES formadoras. É importante destacar também que a presença dos grupos de pesquisa no âmbito dos programas de pós-graduação apresenta um importante impacto na formação em graduação. Essa discussão foi iniciada quando da análise do desempenho dos estudantes de graduação em Psicologia nas provas do Enade de 2006. Os estudantes de Psicologia que tiveram melhores desempenhos nas questões da prova são provenientes de IES em que há programas de pós-graduação, incentivando a pesquisa por meio da iniciação científica e a discussão teórico-metodológica nos laboratórios e grupos de pesquisa (Souza; Bastos; Barbosa, 2011).

Ano de criação dos grupos de pesquisa e grupos pioneiros

Pelo DGP-CNPq é possível acessar o ano de criação dos grupos. Considerando a linha do tempo de constituição dos grupos de pesquisa, o primeiro foi criado em 1992, intitulado grupo de pesquisa Pensamento e Linguagem, seguido da criação de mais dois apenas em 1997 e mais quatro em 1999. A parutir de 1999, há criação de novos grupos a cada ano, como vemos na Tabela 2.3. Destaca-se o ano de 2012, com a criação de dezesseis grupos.

Tabela 2.3 – Distribuição dos grupos de pesquisa da Psicologia Histórico-Cultural pelo ano de formação

Ano de formação	Número de grupos	Porcentagem
1985-1991	0	0,00%
1992	1	0,94%
1993-1996	0	0,00%
1997	2	1,89%
1998	0	0,00%
1999	4	3,77%
2000	2	1,89%
2001	2	1,89%
2002	7	6,60%
2003	1	0,94%
2004	3	2,83%
2005	1	0,94%
2006	5	4,72%
2007	2	1,89%
2008	5	4,72%
2009	7	6,60%
2010	5	4,72%
2011	3	2,83%
2012	16	15,09%
2013	9	8,49%
2014	8	7,55%

Ano de formação	Número de grupos	Porcentagem
2015	6	5,66%
2016	8	7,55%
2017	7	6,60%
2018	2	1,89%
Total	106[15]	100,00%

Fonte: elaborado por Míriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira

Nesta pesquisa, considera-se fundamental compreender a constituição histórica da Teoria Histórico-Cultural no Brasil, utilizando como indicador a instituição e inserção oficial de grupos de pesquisa no diretório de grupos do CNPq. Pode-se observar que a introdução efetiva da Psicologia Histórico-Cultural como perspectiva teórica e metodológica para os estudos do desenvolvimento humano surgiu no início dos anos 1990, com a oficialização do primeiro grupo de pesquisa cadastrado no CNPq com essa finalidade. O primeiro grupo criado, em 1992, foi o grupo de pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL, situado na Unicamp e coordenado pela professora titular Ana Luiza Bustamante Smolka. Segundo dados do website do grupo, este vem atuando na Faculdade de Educação da Unicamp desde 1987, com reconhecimento oficial pela congregação da instituição em 1992:

> O grupo foi formado inicialmente pelos professores Ana Luiza Bustamante Smolka, Angel Pino Sirgado, Luci Banks-Leite, Maria Cecília Rafael de Góes e Afira Vianna Ripper que começaram a se articular em torno de temáticas de interesse comum, realizando estudos e discussões sobre problemas relacionados às principais tendências em psicologia e suas repercussões na educação. (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL, [199-])

15 Como o diretório de grupos do CNPq ficou fora do ar de novembro de 2018 a março de 2019, não pudemos localizar o ano de criação de nove grupos.

O segundo grupo de pesquisa, Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, foi criado em 1997 pelas docentes Sueli Guadelupe de Lima Mendonça e Suely Amaral Mello, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Marília, vinculado ao programa de pós-graduação em Educação.

A partir de então, destaca-se, no ano de 1999, a criação de quatro novos grupos: a) Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, coordenado pelo professor José Carlos Libâneo, da Universidade Pontifícia Católica de Goiás (PUC-GO), vinculado ao departamento de Educação e ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade e cuja líder adjunta é a professora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas; b) Infância, Família e Sociedade, também sediado na PUC-GO, coordenado pela professora Sonia Margarida Gomes Sousa e tendo Divino de Jesus da Silva Rodrigues como líder adjunto; institucionalmente está integrado à Escola de Ciências Sociais e da Saúde, em especial aos programas *stricto sensu* de pós-graduação em Psicologia e pós-graduação em educação; c) Neppem – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social, Educação e Saúde: contribuições do marxismo, sediado na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), *campus* de Bauru, tendo como líderes os professores Sueli Terezinha Ferrero Martin e Angelo Antonio Abrantes; d) Geppe – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação, coordenado pelas professoras Sonia da Cunha Urt e Célia Beatriz Piatti e sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Até o momento, líderes e vice-líderes de grande parte dos grupos encontram-se atuantes na área de pesquisa e de orientação de estudantes em nível de pós-graduação e/ou graduação. Na parte final deste livro, apresentamos as entrevistas realizadas com alguns deles, material que consideramos fundamental para futuras pesquisas sobre a constituição histórica da teoria em nosso país.

Vinculação dos grupos a programas de pós-graduação

Os grupos de pesquisa cadastrados no DGP-CNPq tiveram uma clara vinculação aos programas de pós-graduação, principalmente

no início dos anos 2000. Na pesquisa de 2010 (Synthes; Souza; Barroco, 2010), dos 53 grupos mencionados, 34 (64%) especificavam sua filiação institucional a algum programa de pós-graduação ou de pesquisa, e 19 (36%) não faziam referência à filiação institucional dessa natureza. Considerava-se, nessa ocasião, um fato importante para a avaliação dos programas de pós-graduação que existissem grupos de pesquisa ativos, certificados pela instituição, com a participação de pesquisadores externos, mestrandos, doutorandos, técnicos e graduandos com iniciação científica.

Mais recentemente, a plataforma de cadastramento dos grupos de pesquisa não mais exige essa informação, fazendo com que, em levantamento realizado para esta segunda etapa da pesquisa, apenas sete grupos (6,09%) mencionassem sua vinculação a programas de pós-graduação. A grande maioria, 108 grupos, ou seja 93,01%, não fazem menção explícita a sua vinculação a programas de pós-graduação. Considera-se que esta seria uma informação importante, que deveria constar na apresentação, o que facilitaria buscas para possíveis pesquisas ou articulações entre grupos de diferentes programas de pós-graduação e lhes daria visibilidade, permitindo, inclusive, a identificação de polos de estudos de dadas temáticas ou perspectivas teóricas.

Grupos de pesquisa que referenciam o método materialista histórico-dialético

Entre as informações que se considera fundamental nesta pesquisa, encontra-se aquela que explicita o referencial teórico-metodológico adotado, tendo em vista que os grupos de pesquisa mencionam sua filiação à Psicologia Histórico-Cultural, a saber, o materialismo histórico-dialético (MHD).

Assim como Duarte (2001, p.78), entende-se que "para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica". Também temos defendido que:

> [...] o método materialista histórico dialético é o diferencial da teoria histórico-cultural porque permite explicar a realidade e as

> possibilidades concretamente existentes para a sua transformação, desde que a finalidade seja a superação daquelas condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização, ou seja, no sentido da constituição da emancipação dos indivíduos. (Tanamachi; Asbahr; Bernardes, 2018, p.91-2)

Assim, na análise da descrição dos grupos de pesquisa, destacam-se, em menor número, aqueles que fazem referência explícita ao método materialista histórico-dialético e à lógica dialética, conforme apresentado na Tabela 2.4.

Tabela 2.4 – Distribuição de grupos de pesquisa que referenciam o método materialismo histórico-dialético (MHD)

Grupos que fazem referência ao MHD	20
Grupos que fazem referência a dialética	4
Grupos que não fazem referência ao MHD	91
Total de grupos	115

Fonte: elaborado por Míriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira

Avalia-se que a simples menção ao método ou à dialética não é condição suficiente para dizer se o grupo de pesquisa se orienta por esta perspectiva metodológica, mas a referência foi um dos indicadores que se considerou, nesta pesquisa, como importante de ser explicitado. Na análise das descrições, observou-se que há grupos que historicamente dedicam-se à compreensão e aplicação do MHD, mas não especificam isso em seus textos de apresentação. Por outro lado, sabe-se, também, que há grupos cuja perspectiva teórica é o estudo dos autores soviéticos descolados de sua perspectiva epistemológica, aproximando Vigotski de uma visão construtivista ou escolanovista de educação, como analisado por Duarte (2001). Nossa intenção com este levantamento era verificar como essa informação aparece na descrição dos grupos de pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural. Constatou-se que uma parcela pequena deles (20,9 %) faz menção ao MHD ou à dialética em sua descrição.

Este pode ser um aspecto interessante a ser problematizado com os grupos de pesquisa em investigações posteriores. Para melhor compreender a utilização do método, em análises futuras, será necessário ter acesso à produção dos grupos, o que foi feito nos capítulos da segunda parte deste livro.

Temas estudados pelos grupos de pesquisa do CNPq

Em um segundo momento de levantamento dos dados, buscou-se extrair das descrições dos grupos quais eram as temáticas que vêm sendo investigadas. Tomamos como referência aquilo que consta em "Repercussões do grupo" e em "Linhas de Pesquisa". Focalizaram-se os grupos que se inserem nas áreas de conhecimento Psicologia e Educação, por serem aquelas com maior predominância de grupos (Psicologia, com 32,17%, e Educação, com 58,26%).

Após as leituras das descrições, organizou-se primeiramente uma lista dos temas que cada grupo de pesquisa estuda. Em seguida, esses temas foram agrupados em categorias que contêm grandes temas de investigação. Destaca-se que, conforme as descrições, foram considerados mais de um tema de investigação ou mais de uma linha de pesquisa, sendo que um mesmo grupo pode estar em duas categorias.

Temas estudados pelos grupos da área de Psicologia

Os principais temas estudados pelos grupos da área de Psicologia são:

a) *Desenvolvimento humano*, com dezesseis grupos, abarcando estudos sobre o desenvolvimento em geral e os períodos do desenvolvimento, com base na periodização histórico-cultural.
b) *Fenômenos e processos psicológicos*, com treze grupos, e os subtemas estudados nesta categoria são: desenvolvimentos das funções psíquicas superiores; desenvolvimento

psicossocial e/ou do psiquismo; formação da consciência (conteúdos da consciência, sentido, significado, atividade, emoção etc.); desenvolvimento da personalidade; relação consciência/inconsciência.

c) *Formação do psiquismo em sua relação com processos de escolarização*, citado por doze grupos que trabalham com temáticas tais como: medicalização da educação; processos educativos e sua relação com o desenvolvimento humano; indisciplina; dificuldade de aprendizagem; interações sociais e relações interpessoais na escola; relação escola-família e processos educacionais familiares.[16]

d) *Educação*, destacando-se aqui temas da educação estudados por grupos vinculados à Psicologia como área de conhecimento, citado por doze grupos, com pesquisas sobre educação básica; formação no ensino superior (ou ensino superior); formação de profissionais (da saúde e da educação, formação inicial e em serviço); educação informal, abarcando outras instituições e contextos educativos não escolares; administração escolar; currículo; atividade pedagógica; atuação de professores; metodologias de ensino e avaliação; áreas específicas de conhecimento, por exemplo, Matemática.

e) *Processos de trabalho*, citado por onze grupos que produzem pesquisas sobre: projeto de vida; movimentos sociais; desemprego; formação de trabalhadores; psicologia crítica do trabalho; ontologia, formação do homem e da subjetividade em sua relação com o trabalho.

f) *Análise de políticas públicas*,[17] com dez grupos, incluindo temas como: dialética exclusão-inclusão nas políticas públicas; políticas públicas em saúde e em saúde mental; políticas públicas educacionais; medidas socioeducativas; controle e participação social em saúde.

16 Parte da produção desses grupos foi analisada no texto de Guaragna e Asbahr, também neste livro.

17 A produção desses grupos foi analisada em Oliveira e Souza, em capítulo deste livro.

g) *Psicologia escolar e educacional*, apontado por sete grupos, abarcando temas como: atuação profissional do psicólogo e contexto escolar; psicologia e contexto educativos; avaliação psicológica.
h) *Processos de Saúde-Doença*,[18] com indicação de sete grupos que atuam com diferentes dimensões da saúde: saúde do trabalhador; saúde coletiva; saúde mental; uso de drogas; saúde e condição da mulher.
i) *Estudos epistemológicos, metodológicos e históricos da Psicologia Histórico-Cultural*, apontado por sete grupos, partir dos seguintes subtemas: epistemologia; método e materialismo histórico-dialético; história da Psicologia; metodologias de pesquisa; discussões sobre pesquisa.
j) Estudos sobre violência, com sete grupos que o indicam, incluindo temas como: preconceito; violência de gênero e contra a mulher; violência contra crianças, adolescente e jovens; racismo.
k) *Inclusão e pessoa com deficiência*,[19] indicado por cinco grupos, sendo que eles têm investigado questões que abarcam o público-alvo da educação especial, discutindo práticas e políticas da educação inclusiva e da educação especial. Alguns citam os estudos de defectologia de Vigotski.
l) *Estudos sobre sexualidade*, com indicação de quatro grupos, incluindo estudos sobre: identidade e sexualidade; gênero sexual; preconceitos relacionados às questões da sexualidade.
m) *Direitos humanos*, apontado por três grupos, esse tema aparece em algumas linhas de pesquisa apenas como "direitos humanos", e alguns grupos utilizam o termo em seu próprio nome.
n) *Psicologia social*, essa temática é indicada por dois grupos, um que utiliza o termo em seu nome e outro que o emprega

18 Oliveira e Asbahr, em capítulo deste livro, analisam parte das produções nestes grupos.
19 Clemente e Barroco apresentam um panorama do tema em capítulo neste livro.

como linha de pesquisa. Chamou a atenção que esse campo importante da Psicologia tenha pouca repercussão entre os grupos que se vinculam à Teoria Histórico-Cultural, bem como o fato de a vinculação da abordagem teórica com a educação ter sido predominante. Tinha-se a ideia de que a Psicologia Social encontraria na Psicologia Histórico-Cultural subsídios para os desdobramentos das pesquisas nesse campo.

o) *Dimensão estética e Teoria Histórico-Cultural*, também foram localizados dois grupos que estudam Psicologia da Arte de Vigotski e o papel da arte na formação do psiquismo, entre outros temas.

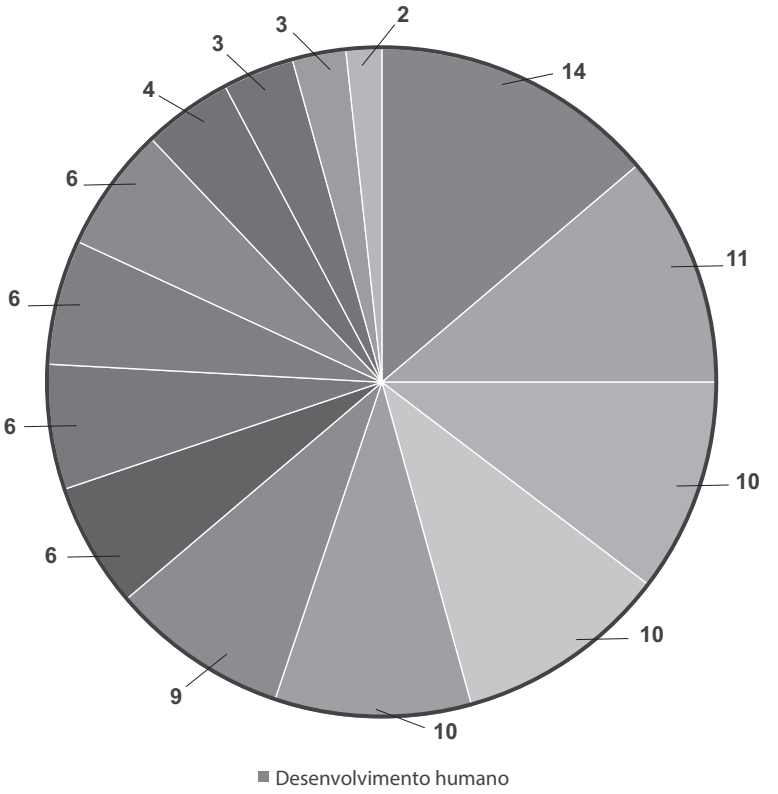
p) *Outros temas*: identidade racial (um grupo), clínica da atividade (dois grupos) e neuropsicologia (um grupo).

No gráfico abaixo vemos a distribuição de temas por quantidade numérica de grupos que os estudam.

Constata-se que os temas vinculados ao desenvolvimento humano e às funções psicológicas superiores são predominantes nos grupos da Psicologia que se vinculam à Psicologia Histórico-Cultural. É importante destacar a interface claramente posta pelos grupos em relação ao processo de escolarização, às políticas públicas, aos processos de trabalho docente, à saúde mental do trabalhador e do estudante, à psicologia escolar, ao método MHD e à inclusão da pessoa com deficiência. Também identificamos como temas emergentes as questões de sexualidade e gênero, a violência e os direitos humanos, todos pesquisados a partir da Teoria Histórico-Cultural no Brasil. Um dos aspectos a ser observado é a quase ausência de interesse, por parte dos grupos em Psicologia, em temas como o racismo – o assunto é mencionado somente em um dos grupos de pesquisa.

Considera-se que a Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico-metodológico da Psicologia tem se mostrado como fundamental na compreensão da complexidade do processo de escolarização e na constituição dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos, bem como na

Gráfico 2.2 – Temas estudados e quantidade de grupos



Fonte: elaborado por Míriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira

possibilidade de construção de instrumentos metodológicos que possibilitam a maior participação dos atores escolares na pesquisa.

Os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, com base no materialismo histórico-dialético, vêm respondendo às indagações que a psicologia escolar e educacional realizou nas décadas de 1980-1990 quanto ao seu objeto de estudo, à atuação profissional, aos referenciais interpretativos sobre a escola e sobre a formação de psicólogos. O MDH tem-se apresentado como uma base teórica e metodológica fundamental, que permite compreender as esferas da particularidade, da singularidade e

da totalidade do fenômeno educativo na sua relação com o conhecimento da Psicologia.

Temas estudados pelos grupos da área de Educação

Os grupos vinculados à área da Educação, pela especificidade que têm, foram classificados de acordo com o nível e etapas de ensino investigado (da educação infantil ao ensino superior) e de acordo com os temas de pesquisa a que se dedicam.

Grupos de pesquisa por nível de ensino investigado

A maior parte dos grupos de pesquisa na abordagem histórico-cultural dedica-se a temas relacionados ao ensino superior, constituindo-se em 32 grupos. Aqui estão categorizados todos aqueles que trabalham com a formação do professor ou formação profissional em nível superior. A educação infantil encontra-se como o segundo nível de ensino com maior número de grupos de pesquisa na abordagem, consistindo em treze grupos. A educação básica, por sua vez, apresenta-se em oito grupos de pesquisa, sem que seja especificado qual nível da educação básica eles se referem. Identificam-se também seis grupos dedicados ao ensino fundamental, dois para o ensino técnico/profissionalizante, dois de educação de jovens e adultos, um sobre ensino médio e um ligado à educação a distância (EaD).

Temas de pesquisa

Dentre os temas identificados nos grupos de pesquisa que adotam a Psicologia Histórico-Cultural como abordagem teórico-metodológica na área de educação, está a formação de professores articulada à atividade/trabalho docente e ao trabalho educativo; 31 grupos de pesquisa abordam essa temática.[20] Em seguida, encontram-se os temas

20 Santos e Asbahr, em outro capítulo do livro, analisam parte da produção destes grupos.

dos processos de ensino e aprendizagem, dos processos educativos, da cognição e da apropriação do conhecimento, com 29 grupos.

No âmbito das atividades de ensino, encontra-se a seguinte distribuição dos grupos de pesquisa: a) didática e metodologia do ensino, incluindo termos como práticas escolares, práticas pedagógicas, atividades pedagógicas, oficinas pedagógicas, com 24 grupos; e b) ensino de áreas curriculares específicas, tais como matemática, geografia cartográfica, física, ciências, educação física, língua estrangeira e botânica, com dezenove grupos, sendo a maior concentração na área de ensino de matemática. A área do desenvolvimento humano e psíquico, incluindo temas como ações mentais, criatividade, cognição e conduta, também se encontra bem representada, com dezessete grupos de pesquisa. Em seguida, estão as temáticas de políticas públicas em educação (planejamento, desenvolvimento, avaliação) e rede pública de educação, com 14 grupos. Importante destacar que há um conjunto considerável de grupos – onze – que se dedica às temáticas da ideologia, da linguagem e de práticas discursivas.

As questões mais voltadas para os aspectos da cultura, da diversidade cultural e da família são o foco em dez grupos de pesquisa. Em um número um pouco menor, estão as temáticas relacionadas à educação inclusiva, à educação especial e às questões da deficiência, com nove grupos; currículo/organização de ensino, com seis Grupos; alfabetização e letramento, incluindo aqueles que trouxeram alfabetização e letramento na matemática de forma explícita, cinco grupos; arte e estética, com quatro grupos; estudos sobre sexualidade e gênero, com dois grupos; e fracasso escolar, queixa escolar e medicalização da educação, dois grupos. Com um grupo cada, identificam-se os temas: educação camponesa, educação indígena, escolas comunitárias, etnografia na sala de aula, preconceito, saúde, museus e zoológicos.

Esta é uma primeira categorização, apenas temática, que poderá ser aprimorada futuramente. De qualquer maneira permite que se tenha um panorama geral acerca dos principais assuntos estudados pela THC na área de educação, com destaque para os temas

"formação de professores", "didática e metodologia de ensino" e "processos de ensino e aprendizagem", todos com mais de vinte grupos. Importante destacar que na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), essas temáticas são abordadas pelos maiores grupos de trabalhos (GTs).

Temáticas contemporâneas, cuja discussão tem se demonstrado urgente na educação escolar, tais como sexualidade e gênero, preconceito, racismo e violência na escola, educação do campo e educação indígena, ainda aparecem de forma incipiente.

Discussão e algumas considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar um panorama sobre a inserção da Psicologia Histórico-Cultural no âmbito da investigação científica no Brasil, em grupos de pesquisa que a indicam formalmente como norteadora para seus trabalhos, tendo como referência os grupos cadastrados no DGP-CNPq. Entendemos que o panorama exposto é quantitativo, pois foram apresentados dados numéricos sobre a quantidade de grupos, como estão distribuídos geograficamente, os principais temas de pesquisa, entre outras informações. Ou seja, foi produzido um panorama amplo que precisa ser aprofundado para além dos dados fornecidos pelo DGP-CNPq.

Tem-se como desafio futuro investigar de maneira mais pormenorizada os possíveis desdobramentos ou tendências de adoção deste referencial teórico, ou seja, o que vem sendo pesquisado de fato pelos grupos. Nesse sentido, há lacunas a ser investigadas: quais são os conceitos centrais da teoria que fundamentam as pesquisas dos grupos? Quais são as principais obras de referência usadas pelos grupos de pesquisa? Quais são as estratégias metodológicas utilizadas mais preeminentes? Como os grupos têm lidado com tópicos contemporâneos, que ainda não eram temas de pesquisa no momento histórico em que a THC foi produzida no contexto soviético?

Temos nos dedicado à análise de alguns dos assuntos de pesquisa categorizados por nós, focando a produção dos grupos por meio do

exame das publicações de seus líderes e vice-líderes, de modo a iniciar discussões de possíveis desdobramentos ou tendências de adoção deste referencial teórico em áreas do conhecimento em que a Psicologia Histórico-Cultural é mais frequente. Os seguintes recortes temáticos constam nos capítulos subsequentes do livro: formação docente continuada; processos saúde-doença; produção da queixa escolar; políticas públicas em educação; educação especial/inclusiva.

Em termos analíticos, o escrutínio dos dados levantados traz algumas questões para pensarmos no cenário em que a Teoria Histórico-Cultural se encontra no Brasil atualmente. O primeiro destaque refere-se à quantidade de termos com que ela é nomeada: Teoria Histórico-Cultural; Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Sócio-Histórica; Escola de Vigotski; Escola de Vygotsky; Teoria da Atividade; Psicologia Soviética; Teoria Sociocultural; Teoria Sócio-Histórica; entre outros termos. Ou seja, identifica-se uma grande dispersão semântica (Nuñez; Ramalho, 1999) em relação à nomeação da teoria.

Esta dispersão ocorre também em relação ao uso dos conceitos, o que pode ser visto na análise dos recortes temáticos mencionada acima, bem como por via do exame de artigos dos líderes e vice-líderes dos grupos. Foram encontrados: pesquisas que mencionam autores da teoria, mas não se amparam nessa perspectiva teórica ao apresentar a análise de seus objetos de estudo; trabalhos que apresentam pouca precisão conceitual, ou seja, mencionam algum conceito teórico, mas não o explicam; artigos que, no início do texto, fazem menção à Teoria Histórico-Cultural, mas esta não aparece posteriormente como viés analítico.

A dispersão semântica une-se, em muitos casos, ao ecletismo, e várias perspectivas teóricas circulam em um mesmo grupo, o que aparece em sua própria descrição ou em artigos, como vimos nas análises temáticas apresentadas anteriormente. É interessante perceber como o próprio Vigotski, em seu texto clássico "O significado histórico da crise da Psicologia" (1999), já denunciava o ecletismo teórico presente na Psicologia.

Por outro lado, percebe-se o crescimento constante de grupos identificados com a teoria vigotskiana, especialmente na educação, e o aumento de pesquisas no âmbito das políticas públicas (em educação, saúde, assistência social), trazendo contribuições fundamentais desta teoria à implementação de programas e projetos governamentais.

Destaca-se, ainda, que temas clássicos de pesquisa como aprendizagem, desenvolvimento, formação de professores e metodologias de ensino permanecem sendo investigados. Outros temas, todavia, aparecem no cenário, como discussões sobre gênero e sexualidade, direitos humanos, imigração, entre outros, exigindo-nos a atualização histórica da teoria como parte do método Materialista Histórico-Dialético que fundamenta nossa psicologia.

Talvez pelos desafios educacionais que vivenciamos em nosso país, os temas mais estudados por nós encontram-se na seara educacional, a partir de pesquisas e estudos sobre desenvolvimento, aprendizagem, formação de professores, linguagem e pensamento, didática e metodologia do ensino, psicologia da educação e assuntos correlatos. A pesquisa predominante destes temas clássicos é compreensível e faz parte de nosso movimento de apropriação da teoria em foco.

No entanto, de forma a trazer uma provocação, não seria este um momento oportuno para começarmos a usar as ferramentas conceituais da Teoria Histórico-Cultural também para explicar e investigar temas contemporâneos pungentes de nossa realidade? Quais contribuições temos para pensar a ascensão do fascismo e do totalitarismo em nossa realidade? Como a Psicologia Histórico-Cultural pode explicar nossa formação racista e o racismo estrutural de nossa sociedade? Que ferramentas teórico-metodológicas temos para explicar a constituição dos gêneros, dos papéis e das identidades sexuais? Tais questões podem orientar não só pesquisas futuras, mas também fomentar estratégias de intervenção educacionais e psicológicas na perspectiva da indissociabilidade entre teoria e prática social, tão cara ao marxismo.

Ressalta-se que a pesquisa teve início em 2018, e é finalizada em um contexto drasticamente diferente. Para se pensar em suas contribuições e impactos, destaca-se que os anos de 2018 e 2019 foram

decisivos para a sociedade, posto que o Brasil se apresentou cindido, polarizado entre o que se passou a chamar vulgarmente de "esquerda" e de "direita". Tal cisão se deu sem que fosse possível estabelecer e veicular análises e articulações sobre o real, visto que as pessoas se encontraram movidas ou impactadas por publicações em mídias sociais e pela velocidade de *fake news*, como já bem se apurou.[21] A essa situação, somou-se a campanha de descrença na ciência de modo geral e nas ciências humanas e sociais especialmente, manifestada em discursos do próprio presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, e de tantas outras autoridades brasileiras, que foram amplamente divulgados pela mídia, e em ações de cortes ou de imposição de dificuldades para os financiamentos de pesquisas.

O ano de 2020 trouxe consigo um elemento a mais: a pandemia mundial do vírus Sars-Cov-2. Em meio ao solo fértil da descrença na possibilidade de se pensar o real e de sobre ele intervir, a covid-19, além de infectar milhões de pessoas, levou um número inimaginável à morte, sendo o Brasil um dos países que está entre os mais afetados, conforme os boletins da Organização Mundial de Saúde.[22] O negacionismo imperou, seja em relação à pandemia, seja em relação aos protocolos consagrados da ciência – como os relacionados à criação e validação de vacinas –, juntamente com o acirramento da violência, da xenofobia, da negação dos direitos fundamentais e a explicitação da desigualdade e da crescente vulnerabilidade das classes populares.

Com o rescaldo dessa situação no horizonte, há que se pensar o que se pode extrair das experiências em educação e saúde públicas, bem como no campo socioeconômico e em outras áreas da sociedade. É preciso contar com um referencial teórico que auxilie na leitura da constituição da sociedade (que alcançou um nível de sofisticação tecnológica outrora inimaginável, por um lado, e uma desigualdade socioeconômica abismal, por outro) e dos próprios sujeitos em condições objetivas dramáticas como essas. Desde um aporte

21 https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=445860&ori=1

22 https://www.paho.org/pt/covid19.

teórico crítico novas indagações se desenham: como os pesquisadores encontrarão condições de seguir adiante com seus estudos, com cortes drásticos nos fomentos? Como continuarão formando novos pesquisadores e docentes do ensino superior com cortes de bolsas de estudos e sem perspectivas de aberturas de concursos para reposição de profissionais que se aposentaram ou pediram exoneração? Quais experiências podem ser consideradas exitosas, no campo das políticas públicas, da forma de profissionais e pesquisadores, da atuação nas diversas áreas do conhecimento e da vida?

Nessas condições, é possível que novos grupos não se constituam e nem se vinculem com a mesma frequência ao diretório do CNPq. De qualquer forma, além das temáticas apontadas, os grupos atuais e os novos terão diante de si o ensino remoto emergencial (ERE), o teletrabalho, os adoecimentos docente e discente, a defesa das conquistas contempladas em políticas públicas, entre outros desafios que precisaremos identificar para criar mecanismos de resistência e enfrentamento.

Referências

ASBAHR, F. da S. F.; OLIVEIRA, M. L. S. de A. M. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v.5, n.2, p.566-87, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n2.a2021-61477. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61477. Acesso em: 30 set. 2022.

BEATÓN, G. A. *La persona en lo histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

CARVALHO, B. P.; SOUZA, T. M. S. A "escola de São Paulo" de psicologia social: apontamentos históricos. *Psicol. Estud.*, Maringá, v.15, n.4, p.713-21, dez. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. Disponível em www.cnpq.br. Acesso em: 17 fev. 2016.

DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educ. Soc.,* Campinas, v.23, n. 79, p.257-72, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2016.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin*: Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo; Juiz de Fora: Ática; EDUFJF, 2007.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da Anped (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.109-38, jan./abr. 2004

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.1, p.133-60, 2006.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia-MG: Edufu, 2013.

MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educ. Soc.,* Campinas, v.21, n.71, p.255-69, jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2016.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A dispersão semântica na pesquisa educacional: implicações teórico-metodológicas. *Revista Educação Em Questão*, v.11, n.2, p.96-114. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9495. Acesso em: 15 jul. 2023.

RATNER, C. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, T. C. *Vygotsky:* uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes: 1995.

RIVIERE, A. *La psicologia de Vygotski.* Madrid: Visor, 1994.

SHUARE, M. *La psicologia soviética tal como la veo.* Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SOUZA, M. P. R.; BASTOS, A. V.; BARBOSA, D. R. Formação básica e profissional do psicólogo: análise do desempenho dos estudantes no ENADE-2006. *Aval. Psicol.,* Itatiba, v.10, n.3, p.295-312, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2022.

SYNTHES, D.; SOUZA, M. P. R.; BARROCO, S.M.S. *Grupos de pesquisa da Teoria Histórico-Cultural no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq.* São Paulo: Instituto de Psicologia, 2010.

TANAMACHI, E. R.; ASBAHR, F. da S. F.; BERNARDES, M. E. M. Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. *In*: BEATON, G. A. *et al.* (org.). *Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: interfaces Brasil Cuba*. 1 ed. Maringá-PR: Editora da UEM, 2018. v.2, p.91-108.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky:* uma síntese. São Paulo, SP: Loyola, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

Parte 2
Temas específicos de pesquisa

3
Teoria Histórico-Cultural e formação docente continuada: uma revisão de literatura

Marília Alves dos Santos[1]
Flávia da Silva Ferreira Asbahr[2]

Introdução

O trabalho aqui apresentado é parte constitutiva da dissertação de mestrado da autora sob orientação da coautora, cujo título é *Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas* (Santos, 2020). Por meio de uma revisão de literatura, tem-se como objetivo sintetizar e discutir as principais contribuições dos artigos sobre formação continuada de professores – publicados entre 2008 e 2018 por autores que estudam e pesquisam a Teoria Histórico-Cultural – visando apontar os principais elementos norteadores da organização de formações continuadas à luz da Teoria Histórico-Cultural.

1 Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Unesp de Bauru). Docente no ensino superior.

2 Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (Ipusp). Docente do departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Educação da Unesp, *campus* de Bauru.

Entende-se como formação docente continuada (formação contínua, formação em serviço e/ou outras denominações semelhantes) aquela que ocorre após o curso inicial do professor no ensino superior (Imbernón, 2010). A formação em serviço pode ocorrer por meio de cursos de curta, média ou longa duração, participação em grupos de estudos, realização de pós-graduações *stricto* ou *lato senso*, entre outros modos.

Entender histórico-cultural e dialeticamente a formação continuada de professores demanda compreendê-la como uma atividade, categoria caracterizada por Leontiev (1978, p.66-7, tradução nossa) como sendo a "unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste naquilo que orienta o sujeito no mundo objetivo". É por meio das diferentes atividades que os sujeitos satisfazem suas necessidades, produzindo e reproduzindo sua existência. Conforme sintetizam Santos e Asbahr (2020, p.10-1) ao explicarem a estrutura interna e origem da atividade

> Para Leontiev, toda atividade humana invariavelmente possui sua gênese, sua origem, em um motivo. Por motivo o autor denomina a união entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente (material e/ou ideal) capaz de satisfazer a necessidade posta. A estrutura da atividade conta com um conjunto de ações encadeadas e articuladas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade e que visam a responder a finalidades específicas.

Por ser atividade, a formação continuada expressa significados sociais e mobiliza sentidos pessoais nos sujeitos que a realizam, compreendendo sentido e significado também como uma unidade dialética. Ao realizarem um estudo da categoria atividade em Leontiev, Santos e Asbahr (2020, p.13) apontam que o significado social "expressa uma síntese histórica e está objetivamente inserido no sistema de relações sociais estabelecidas entre os homens e fixado na linguagem", de modo a indicar noções de sociedade, cultura, política etc. comuns e compartilhadas entre os sujeitos. Por sua vez, o sentido pessoal refere-se à apropriação do significado social que

então "passa a existir também como conteúdo da consciência individual do sujeito, realizando, portanto, uma existência dual: objetiva e compartilhada com o gênero humano; subjetiva e particular, atribuída singularmente como expressão da personalidade e da particularidade psíquica do sujeito" (ibidem, p.13).

Franco e Longarezi (2011, p.562-3) caracterizam a formação docente continuada como "parte de um todo histórico pertencente a uma totalidade complexa. Ao mesmo tempo que é particular, devido a sua especificidade, só tem sentido se sua essência for buscada na totalidade da qual faz parte". A totalidade da qual fazem parte as ações continuadas de formação docente compreende as necessidades e os motivos das professoras em relação à atividade de ensino e à atividade de formação, os sentidos pessoais atribuídos por elas ao seu trabalho educativo, suas formações prévias (incluindo a qualidade de sua formação inicial), o contexto socioeconômico de sua escola, as características culturais do bairro no qual a escola se localiza, o apoio oferecido (ou não) pela gestão pública, entre muitos outros elementos. Ao fazermos um recorte nessa totalidade, não estamos desprezando a determinação de seus outros componentes, outrossim, estamos dirigindo nossas lentes a um elemento específico – o processo contínuo de formação de professoras – visando a estudá-lo com maior profundidade e revelar as determinações que operam diretamente sobre sua própria manifestação objetiva.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a formação continuada deve proporcionar ao professor em formação uma apropriação concreta dos conteúdos por meio da articulação entre teoria e prática, afirmando esses dois polos opostos como unidade essencial do e para o trabalho educativo (Moretti; Moura, 2011). Segundo Franco e Longarezi (2011) e Mendonça (2017), as ações continuadas de formação – quando sistematizadas e objetivadas sob uma perspectiva dialética e histórico-cultural – contribuem efetivamente para a aproximação entre sentido e significado do trabalho educativo, constituindo-se como importantes ferramentas de resistência ao adoecimento docente.

A seguir, são descritos os critérios e o caminho metodológico para definição dos artigos que compuseram a revisão.

Metodologia: definindo os trabalhos constitutivos da revisão

A definição dos artigos constitutivos da revisão bibliográfica iniciou com um levantamento dos grupos de estudos e pesquisas cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP-CNPq) que indicam fundamentar seus trabalhos na Teoria Histórico-Cultural. Dos 98[3] encontrados, 38 indicavam em suas linhas de pesquisa e/ou repercussão a formação de professores (inicial e/ou continuada) como tema investigado. Nesses 38 grupos, foram contabilizados mais de 120 pesquisadores e 130 estudantes de todo o país cadastrados em linhas de pesquisa que investigam a formação docente.

O segundo passo para definição consistiu em consultar, no currículo lattes de cada líder e vice-líder dos 38 grupos, os artigos publicados que indicavam explicitamente em seu título discutir a formação continuada de professores. O recorte temporal estabelecido para a publicação dos textos foi o período de 2008 a 2018. Do total de líderes/vice-líderes, apenas treze possuíam artigos publicados no período definido com a expressão "formação continuada" (ou similares) em seu título. Sendo assim, optamos por incluir em nossa revisão o artigo mais recente sobre formação docente continuada de cada um desses treze pesquisadores. Nos casos em que o pesquisador possuía dois ou mais trabalhos publicados no mesmo ano e estas eram suas publicações mais recentes, elegemos para nosso levantamento a produção que, pelo título, indicasse uma discussão mais geral acerca da formação continuada.

Temos, em suma, que os critérios para inclusão dos artigos na revisão foram: ter como um de seus autores um líder/vice-líder de grupos de estudos e pesquisas cadastrados no Diretório do CNPq

3 Ressaltamos que, durante a revisão bibliográfica realizada pelas autoras deste trabalho, o grupo de pesquisa encontrara, até novembro de 2018, a quantidade de 98 grupos cadastrados no CNPq, de modo que a revisão aqui apresentada foi desenvolvida considerando estes 98 inicialmente encontrados.

que indicam estudar a formação de professores a partir da Teoria Histórico-Cultural; explicitar em seu título o estudo da formação docente continuada;[4] e ter sido publicado entre 2008 e 2018.

Resultados e discussão: as principais contribuições das publicações recentes sobre formação docente continuada

No Quadro 3.1, apresentamos a relação dos líderes/vice-líderes, bem como dos grupos de estudos e pesquisas a que pertencem, que possuem artigos publicados entre 2008 e 2018 explicitando em seu título o estudo da formação continuada de professores.

Quadro 3.1 – Pesquisadores que possuem artigos sobre formação docente continuada publicados entre os anos de 2008 e 2018 e seus respectivos grupos de estudos

Pesquisador(a)	Grupo cadastrado no Diretório do CNPq
Ademir Damázio	Educação Matemática: uma Abordagem Histórico-Cultural (Unesc/Criciúma)
Ana Paula de Freitas	Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações de Ensino e Trabalho Docente (USF/Itatiba)
Claudia Leme Ferreira Davis	Atividade Docente e Subjetividade (PUC/São Paulo)
Elieuza Aparecida de Lima	Grupo de Estudos e Pesquisas em Especificidades da Docência na Educação Infantil – Gepedei (Unesp/Marília)
Leandro Castro Oltramari	Psicologia e Processos Educacionais (UFSC/ Santa Catarina

4 Os artigos incluídos na revisão contêm explicitamente em seu título expressões como "formação continuada de professores", "formação docente continuada", "formação continuada de educadores", "formação de professores em serviço", entre outras. Publicações que não indicavam explicitamente em seu título o estudo da formação continuada não compuseram o levantamento. Desse modo, ressaltamos a possibilidade de haver maior quantidade de artigos que discutam a formação docente continuada – todavia, não explicitando o tema em seu título – do que o número por nós encontrado.

Pesquisador(a)	Grupo cadastrado no Diretório do CNPq
Luciane Maria Schlindwein	Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina (USP/São Paulo)
Maria de Fátima Cardoso Gomes	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (UFMG/ Belo Horizonte)
Marilene Marzari	Abordagem Histórico-Cultural em Vygotsky e as Contribuições para Educação (UFMT/ Barra do Garças)
Marilene Proença Rebello de Souza	Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina (USP/São Paulo)
Michelle de Freitas Bissoli	Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia (Ufam/Manaus)
Neusa Maria Marques de Souza	Alfabetização, Letramento e Letramento Matemático – Allem (UFMS/Três Lagoas)
Renata de Almeida Vieira	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Preconceito e Formação de Professores (UEM/Maringá)
Vanessa Dias Moretti	Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural (Unifesp/Guarulhos)

Fonte: Elaborado pelas autoras

No Quadro 3.2, por sua vez, apresentamos a relação dos artigos definidos para comporem a revisão bibliográfica com seus respectivos autores e anos de publicação.

Quadro 3.2 – Artigos definidos para revisão bibliográfica, autores e ano de publicação

Autor(es)	Título do artigo	Ano
Ademir Damázio	Formação continuada do professor de matemática: produções pessoais	2008
Evani A. A. Camargo; Maria Inês B. Monteiro; Ana Paula de Freitas	Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo	2016

Autor(es)	Título do artigo	Ano
Gabriela M. Moriconi; Claudia L. F. Davis; Gisela L. B. P. Tartuce; Marina M. R. Nunes; Yara Lúcia Esposito; Lara Elena R. Simielli; Nayana Cristina Gomes Teles	Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências	2017
Marilete Terezinha de Marco; Elieuza Aparecida de Lima	Docência e formação continuada de professores na educação infantil	2017
Adriana Bolis; Denise Cord; Leandro C. Oltramari; Marivete Gesse	Psicologia escolar crítica e formação continuada de professores na EJA: um espaço de coconstrução	2015
Luciane Maria Schlindwein	Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética	2012
S. Zaidan; Maria de Fátima Cardoso Gomes	Curso de especialização para formação continuada de professores[5]	2008
Marilene Marzari; Ismael D. C. de Moraes; Raimundo N. S. de Oliveira	Formação continuada: mediação didática dos professores formadores	2015
Jaqueline Kalmus; Marilene Proença Rebello de Souza	Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México	2016
Lucíola I. P. Cavalcante; Michelle de F. Bissoli; Maria Isabel de Almeida; Selma Garrido Pimenta	A docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco	2011

5 O artigo "Curso de especialização para formação continuada de professores", de autoria de S. Zaidan e Maria de Fátima C. Gomes, foi publicado em uma das edições de 2008 da revista *Presença Pedagógica*. Tal periódico não foi encontrado em meios digitais ou em formato impresso nas bibliotecas das universidades estaduais paulistas (Unesp, USP e Unicamp), de modo que esse trabalho não pôde compor a revisão.

Autor(es)	Título do artigo	Ano
Neusa Maria Marques de Souza; Manoel Oriosvaldo de Moura	Integração escola-universidade como atividade de formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural	2015
Renata de Almeida Vieira	Programa de formação continuada de professores universitários – PFC/UFV	2017
Vanessa Dias Moretti	A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp	2011

Fonte: elaborado pelas autoras

Para análise e discussão dos artigos selecionados na revisão, empenhamo-nos em sintetizar suas contribuições visando a apontar os principais elementos norteadores da organização de formações continuadas à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, buscamos destacar as categorias teóricas e práticas mais enfatizadas em cada artigo e tecer comparações e diálogos entre o conjunto dos trabalhos.

Do *corpus* textual que compõe nossa revisão, mais da metade explicita fundamentar-se na Teoria Histórico-Cultural para empreender suas intervenções, discussões e análises, sendo eles: Damázio, 2008; Moretti, 2011; Schlindwein, 2012; Bolis et al., 2015; Marzari; Moraes; Oliveira, 2015; Souza; Moura, 2015; Camargo; Monteiro; Freitas, 2016; De Marco; Lima, 2017. Os demais, mesmo não indicando tal estofo teórico como orientador de seus trabalhos, atendem a todos os critérios previamente estabelecidos. Nove deles se caracterizam como relato de experiência e/ou relato de pesquisa: Damázio, 2008; Cavalcante et al., 2011; Moretti, 2011; Schlindwein, 2012; Bolis et al., 2015; Marzari; Moraes; Oliveira, 2015; Souza; Moura, 2015; Camargo; Monteiro; Freitas, 2016; De Marco; Lima, 2017. Um, como estudo comparativo: Kalmus; Souza, 2016. Um, como pesquisa documental: Vieira, 2017. Um, como revisão de literatura: Moriconi et al., 2017.

Entre os textos que relatam experiências e/ou pesquisas, De Marco e Lima (2017) se dedicam ao estudo da formação continuada de professores atuantes na educação infantil; Schlindwein (2012) e Marzari, Moraes e Oliveira (2015), ao estudo da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental; Moretti (2011) e Souza e Moura (2015) discutem, além da formação continuada de professores dos anos iniciais, também a formação inicial de pedagogos; Damázio (2008) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016) relatam a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental; Cavalcante et al. (2011) apresentam ações de formação contínua para docentes do ensino superior especificamente na área de saúde; Vieira (2017) empreende uma pesquisa documental sobre a formação continuada de professores universitários; e Bolis et al. (2015) propõem uma formação para professores atuantes na educação de jovens e adultos.

O trabalho de De Marco e Lima (2017) apresenta um projeto de doutorado cujo objetivo é estudar as contribuições da formação contínua para a atividade de ensino de educadores da educação infantil. Por se tratar de um doutorado que estava em andamento, o artigo indica apenas como se estruturará a ação formativa, sem apresentar ainda os resultados. Uma das autoras do texto (e doutoranda em Educação) desenvolveria uma formação com professores da educação infantil de escolas municipais cujo conteúdo seria os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e as proposições vigotskianas sobre aprendizagem e desenvolvimento. A formação se iniciaria com a realização de entrevistas semiestruturadas para levantamento de aspectos relevantes da formação e para compreensão da percepção dos professores sobre as formações ofertadas pela gestão municipal. Durante seis meses, a pesquisadora acompanharia os encontros de formação e estudo desenvolvidos pela própria escola participante da pesquisa e, somente após, se iniciariam os encontros sistematizados de formação. A pesquisadora também observaria a prática pedagógica das professoras em formação a fim de levar conteúdos da prática em curso e verificar se os conhecimentos apropriados pelas pedagogas na formação subsidiariam sua atividade de ensino.

Após notarem a pouca compreensão teórica dos pedagogos acerca da alfabetização em geografia, Marzari, Moraes e Oliveira (2015) decidiram organizar um curso de formação com conteúdos da disciplina para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas estaduais. Segundo as autoras, a formação inicial e continuada de professores nos últimos anos tem se limitado a desenvolver o pensamento empírico dos docentes, tomando a face aparente do fenômeno como sua totalidade. Todavia, para que os professores em formação se apropriem de um conceito e o transformem em ferramenta do pensamento é necessária a superação do ensino empírico em direção ao ensino concreto, a superação da mera descrição e memorização dos processos pela compreensão de seu movimento interno (ibidem). Nesse sentido, as pesquisadoras destacam o papel do formador de professores como mediador fundamental para que estes se apropriem da essência dos conceitos e desenvolvam o pensamento teórico.

Tendo por objetivo o ensino concreto de conceitos geográficos (conceitos de lugar, paisagem e cartografia), as autoras propuseram uma formação fundamentada no ensino desenvolvimental e organizada em três unidades de formação (uma para cada conceito), totalizando trinta horas de formação presencial e dez horas destinadas ao estudo individual. Dentre as estratégias metodológicas utilizadas ao longo do curso, destacamos o uso de tarefas mobilizadoras e a solicitação de produções individuais. O ensino dos conceitos, bem como de seu movimento lógico-histórico, partia de pequenas tarefas que mobilizavam os participantes a entrarem na atividade de aprendizagem, tais como: a escuta de músicas e discussão sobre suas letras, a leitura ou elaboração de pequenos textos, a apreciação artística de imagens/fotos, a elaboração de desenhos, a discussão de situações-problema, entre outras. As produções individuais, por sua vez, eram solicitadas pelos pesquisadores, pois auxiliavam no processo de apropriação dos conteúdos ao exigir uma síntese teórica por parte dor professores, além de possibilitarem também uma avaliação das aprendizagens e dificuldades de cada participante.

As pesquisadoras discutem pouco os resultados objetivos do processo formativo, mas avaliam que a formação se mostrou efetiva

e motivadora para seus participantes, possibilitando uma apropriação teórica que superou a memorização mecânica dos conteúdos. Marzari, Moraes e Oliveira (2015) pontuam ainda a necessidade que houve de um trabalho intenso de mediação para a formação de um coletivo entre os participantes: no início da formação, os professores pouco dialogavam entre si sobre os temas estudados, mesmo quando organizados em pequenos grupos, empenhando-se individual e isoladamente para resolver as situações-problemas postas. Tal condição somente se modificou no transcorrer dos encontros quando o grupo compreendeu que a interação e o diálogo com o outro contribuíam para a aprendizagem de todos. Esse dado reforça os apontamentos feitos anteriormente neste capítulo acerca da necessidade de se organizar as ações formativas de modo coletivo e visando a desenvolver a coletividade, fomentando também o surgimento de vínculos afetivos que aproximem e fortaleçam a dinâmica grupal.

Moretti (2011) analisou o resultado de ações formativas que articulam formação inicial e continuada. A autora coordenou uma proposta que integrou o programa de estágio supervisionado Residência Pedagógica (PRP), a disciplina "Fundamentos teórico-práticos do ensino de matemática", ministrada no curso de Pedagogia, e o projeto de extensão Oficina Pedagógica de Matemática (OPM), formando articuladamente graduandos em Pedagogia e pedagogos atuantes de 1º a 5º ano.

A disciplina de "Fundamentos teórico-práticos", ministrada pela autora do texto, foi cursada pelos estudantes de Pedagogia e teve como conteúdo principal os conceitos de número, sistema de numeração decimal e operações aritméticas, tendo sido organizada de modo a colocar os estudantes diante da necessidade histórica que desencadeou o desenvolvimento desses conceitos. Ainda na mesma disciplina, os licenciandos tiveram também que elaborar coletivamente unidades didáticas para o ensino de algum conceito matemático trabalhado ao longo das aulas.

A oficina pedagógica, também ministrada pela pesquisadora, foi realizada com os professores participantes da pesquisa na própria escola de ensino fundamental em que atuavam e teve como conteúdo

principal os conceitos de número e sistema decimal e suas implicações para a organização do ensino. Concomitantemente a estas duas ações, os graduandos em Pedagogia, sob supervisão da pesquisadora, realizavam a Residência Pedagógica na mesma escola e em interação com os mesmos professores participantes da OPM, espaço em que graduando e pedagogo trabalhavam conjuntamente pensando, sistematizando, aplicando e avaliando tarefas didáticas de ensino de conteúdos matemáticos destinados aos estudantes do ensino fundamental. Segundo Moretti (2011), o PRP foi o principal espaço de articulação entre as frentes de formação e entre a teoria e a prática, espaço no qual foi possível a convergência dos saberes entre a pesquisadora/docente universitária, os graduandos e os professores da educação básica.

A experiência relatada mostra-se um exemplo muito rico de formação que compreende e objetiva dialeticamente a unidade teoria/prática. A integração entre formação inicial e continuada possibilitou aos graduandos apropriarem-se dos conceitos matemáticos em sua constituição lógica e histórica graças à mediação das ações didáticas elaboradas. Aos professores, as ações formativas garantiram a oportunidade de elaborarem novas estratégias didáticas e avaliarem sua própria prática pedagógica a partir do estudo e do trabalho coletivo. Tais resultados, para Moretti (2011), indicam que a constituição coletiva das frentes de formação satisfez uma necessidade inicial dos educadores, assim como produziu a necessidade de continuar a trabalhar coletiva e colaborativamente.

Souza e Moura (2015) relatam duas experiências formativas (uma desenvolvida por cada autor) que, assim como a de Moretti (2011), integram a formação inicial de licenciandos em Pedagogia e a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira formação, coordenada pela autora do texto, teve início diante da solicitação de gestoras escolares preocupadas com a eminente reprovação de alguns alunos de sua escola com sérias dificuldades na leitura/escrita e nas operações matemáticas. A pesquisadora propôs então um trabalho formativo junto às coordenadoras e professoras, visando a contribuir com a demanda apresentada e integrar universidade e escola de educação básica.

Num primeiro momento formativo, as professoras dos alunos na iminência de reprovação se isentavam da responsabilidade de buscar e propor caminhos de superação para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças e apenas delegavam tal responsabilidade para a gestão escolar. Licenciandos em Pedagogia, sob coordenação da pesquisadora, passaram a desenvolver algumas atividades com tais crianças e, diante da melhora no desempenho/aprendizagem desses alunos, as professoras – que inicialmente se recusaram a participar das ações formativas – reivindicaram reuniões com a coordenadora do projeto a fim de entenderem qual o trabalho estava sendo feito. Mediante o interesse expresso pelas pedagogas, passaram a ocorrer reuniões semanais de estudo na universidade e reuniões mensais na escola para discussão e busca de alternativas de superação aos desafios do trabalho docente, ambas as ações tendo grande adesão pelos professores. Esse projeto ganhou força na escola e na universidade e foi ampliado, criando novas ações formativas (que envolveram formação de gestores da rede municipal, o desenvolvimento de discussões e problematizações sociais a partir da exibição de filmes, a formação dos educadores em artes e em linguagens de sinais, a constituição de grupos de trabalho envolvendo uma professora da escola e uma graduanda em Pedagogia, entre outras) e empreendendo discussões de temas como psicologia da educação, sociologia e políticas públicas em educação.

O desenvolvimento das ações formativas estruturou-se a partir das necessidades da escola e dos professores – necessidades de transformação da realidade escolar e necessidade pessoal/profissional de aprendizagem. De modo semelhante, a formação se ampliou a partir do surgimento de novas demandas que foram produzidas no processo de satisfação das carências iniciais. Uma observação importante feita pelos autores sobre esse projeto é que ele se fundamentou não apenas na perspectiva histórico-cultural, mas também em outras concepções teóricas (não especificadas pelo texto).

A segunda experiência relatada, desenvolvida pelo autor do artigo, diz respeito ao Programa Observatório da Educação que busca formar coordenadores e professores de escolas públicas da

educação básica, bem como licenciandos e pós-graduandos de universidades públicas. O trabalho contou com encontros mensais nas escolas participantes – cujos objetivos eram o aprofundamento teórico e prático dos professores e a busca coletiva para construção de propostas de atuação diante das dificuldades surgidas diariamente na prática do professor e no contexto escolar – e encontros semanais entre o coordenador do programa e seus orientandos de mestrado e doutorado para aprofundamento teórico e orientação de pesquisas. Como produto, tais ações formativas buscaram também elaborar uma proposta curricular de matemática para os anos iniciais do ensino fundamental.

Souza e Moura (2015) pouco discutem os resultados das formações relatadas para a transformação da prática educativa dos professores participantes, mas apontam a formação continuada – organizada de modo a fomentar o trabalho coletivo e satisfazer/produzir necessidades – como condicionante central para a aprendizagem escolar das crianças e para a transformação dos sentidos atribuídos pelos docentes à sua atividade.

O trabalho de Schlindwein (2012) discute a constituição do processo criativo de professoras a partir do ensino de conteúdos musicais na formação continuada. Conforme apontado pela pesquisadora, o desenvolvimento sensível, estético e artístico dos professores é pouco trabalhado nas formações docentes inicial e continuada.

A formação apresentada deu-se por meio de três oficinas desenvolvidas ao longo de três anos (2004 – 2006). Cada oficina contou com doze professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e totalizou cerca de quarenta horas de formação musical. Embora essa formação tenha sido a mais prolongada temporalmente, ela teve uma duração semelhante a outras formações já apresentadas – como no caso de Marzari, Moraes e Oliveira (2015), cuja ação formativa também contabilizou quarenta horas. O objetivo das oficinas – denominadas de "ateliês" e gravadas em vídeo – foi articular teoria e prática pedagógica a partir da instrumentalização musical, artística, cultural e literária. A formação foi ministrada por uma musicista (não ficando claro no texto se tratar da autora

ou de outra pessoa) e possibilitou o envolvimento das participantes com diferentes manifestações artísticas. Nos ateliês, trabalhou-se o manuseio de instrumentos de percussão, a audição de diferentes gêneros musicais, respiração e técnica vocal, elaboração de paródias, treino de domínio vocal, execução de peças a duas ou três vozes, entre outras coisas. Para Schlindwein (2012), a atividade artística sintetiza intelecto e emoção na promoção do desenvolvimento humano, fazendo-se essencial a todo processo educativo que visa à máxima humanização dos sujeitos.

Esse texto nos apresentou uma experiência de formação que não fora encontrada em nenhum outro: a musical. O curso em formato de oficina mobilizou grande participação das professoras, que passaram então a articular a música aos conteúdos escolares ensinados e a incorporar em sua prática pedagógica ações didáticas aprendidas no processo formativo. Além de contribuir à formação estética e criativa das docentes participantes, a pesquisadora também destaca como resultado a superação, pelas professoras, de uma concepção de música como meio para o ensino de outros conteúdos por uma concepção de música (e demais manifestações artísticas) como conteúdo escolar em si, necessário ao desenvolvimento estético, científico e sensível dos alunos.

A formação de professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) é tema dos trabalhos de Damázio (2008) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016). Damázio (2008) investiga a formação de professores que lecionaram matemática entre os anos de 1950 e 2000. Tendo por objetivo conhecer as produções pedagógicas pessoais dos professores de matemática, o pesquisador entrevistou oito docentes com vistas a responder à pergunta: "Quais as alternativas pedagógicas produzidas pelos professores de 5º a 8º do ensino fundamental do município de Criciúma, no período de 1950 a 2000, suas reais possibilidades didáticas para o processo ensino-aprendizagem da matemática em situação escolar?" (ibidem, p.9). Embora o título de seu artigo seja "Formação continuada do professor de matemática: produções pessoais", em nenhum momento Damázio (2008) apresenta e/ou descreve como se desenvolveu a formação

continuada, não dando pista alguma de sua estrutura e organização. Nem mesmo a expressão "formação continuada" (ou semelhantes) é citada ao longo do texto. No trabalho, são apresentados apenas os resultados das análises das entrevistas em que o autor identificou dois tipos principais de produções pedagógicas: as ações práticas ilustradoras das aulas e o imaginário da prática pedagógica.

As ações práticas ilustradoras das aulas são ações didáticas elaboradas a partir de três elementos centrais: estórias, analogias e macetes. Os professores demonstram satisfação diante do uso de tais técnicas, pois entendem que o modo de ensino foi eficaz. Entretanto, esses recursos se restringem a casos particulares, de modo que "os macetes, as analogias e as estórias podem anular toda possibilidade de formação do sistema conceitual" (ibidem, p.16). O imaginário da prática pedagógica surge da necessidade de o professor ter autonomia e competência para definir os conteúdos e os modos de ensino mais adequados aos seus objetivos pedagógicos. Todavia, as entrevistas demonstraram que tal autonomia revela também o despreparo docente diante de algumas decisões didáticas e a pouca compreensão acerca das diferentes concepções pedagógicas surgidas no período. Ambas as produções se mostram mais determinadas pelos tempos de estudante do ensino fundamental e pela docência em si do que pela própria formação acadêmica do professor.

Como já dito, o trabalho não discute teoricamente a formação docente continuada e sequer relata como esta teria se dado (quem participou, quem ministrou/coordenou, onde ocorreu, o que visou a ensinar etc.), deixando-nos com a dúvida sobre realmente ter sido desenvolvida uma formação continuada e nos levando a questionar a adequação do título ao seu conteúdo. Apesar disso, entendemos que o trabalho traz apontamentos essenciais para pensarmos como a didática dos professores de matemática reflete a má formação inicial em nosso país.

Assumindo o trabalho colaborativo como princípio central de pesquisa, Camargo, Monteiro e Freitas (2016) elencam como objetivo discutir as práticas pedagógicas de professores dos anos finais do ensino fundamental, buscando possibilidades de superação das

dificuldades que eles enfrentam ao trabalharem com alunos com deficiência. A perspectiva colaborativa de formação possibilita maior reflexão e transformação das ações docentes, permitindo que esses atribuam novos sentidos a sua prática educativa (ibidem).

A formação desenvolvida pelas doutoras em Educação deu-se a partir de encontros colaborativos com os educadores do ensino fundamental nos quais buscou-se levantar as dificuldades na efetivação da inclusão escolar e discutir as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência. Os encontros mensais, de duas horas cada, ocorreram na própria escola durante o horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Nessas reuniões, participaram 21 professores da escola, dois coordenadores pedagógicos e um bolsista de iniciação científica, além das três pesquisadoras. Nelas, foram trabalhados temas como processos de ensino, desenvolvimento infantil, inclusão de crianças com deficiência, práticas pedagógicas, entre outros assuntos. Sob concordância dos professores, algumas aulas foram observadas pelas pesquisadoras, filmadas e relatadas em diários de campo para que, posteriormente, situações exemplo de práticas educativas direcionadas aos alunos com deficiência fossem discutidas no grupo. Camargo, Monteiro e Freitas (2016) relatam que, no início da formação, muitos professores atribuíam a responsabilidade pela não aprendizagem ao próprio aluno, mas que, com o passar dos encontros e o desenvolvimento das discussões, os docentes começaram a compreender de forma mais concreta os determinantes sociais, econômicos e políticos que operam sobre a não aprendizagem de crianças com e sem deficiência.

É interessante observar, em especial, como se deu a articulação entre teoria/prática nessa formação: diante da necessidade de o corpo docente repensar sua prática educativa tendo em vista promover maior aprendizagem e desenvolvimento aos alunos com deficiência, as pesquisadoras utilizaram situações mobilizadoras – os exemplos reais protagonizados por professores e alunos com deficiência da própria escola – para empreender discussões teóricas, compreender as determinações que atuavam sobre a não aprendizagem de alguns alunos e pensar em estratégias de superação das

dificuldades postas. Segundo Camargo, Monteiro e Freitas (2016), a formação continuada desenvolvida possibilitou ainda que os educadores atribuíssem novos sentidos ao seu trabalho educativo e aos seus alunos com deficiência.

Cavalcante et al. (2011) fundamentam seu trabalho na perspectiva crítico-colaborativa, na perspectiva hermenêutico-dialética e no método de interpretação de sentidos. Para as autoras, a formação continuada – como processo contínuo e articulado e não como ações pontuais e fragmentadas – e o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior são condição essencial para se garantir a aprendizagem dos graduandos, sobretudo, considerando que ao professor universitário, na maior parte das vezes, falta o conhecimento teórico-prático acerca do processo de ensino e aprendizagem. O resultado disso é que o docente passa a ensinar conteúdos complexos tal como ele os aprendeu, reproduzindo um ensino técnico e meramente instrumental.

O objetivo assumido pela pesquisa foi conhecer as particularidades, os limites e as possibilidades da docência na área da saúde no ensino superior (em específico, nos cursos de Odontologia e Ciências Farmacêuticas), para então tecer contribuições à formação continuada e ao desenvolvimento profissional desses docentes. O processo formativo desenvolveu-se por meio das etapas explicitada a seguir.

1) Pesquisa documental: análise de documentos oficiais regulamentadores – projeto pedagógico dos cursos de Ciências Farmacêuticas e Odontologia; legislações e documentos normativos do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde.
2) Acompanhamento/apoio pedagógico: acompanhamento das reuniões para reformulação dos currículos de ambos os cursos.
3) Aplicação de questionários a discentes e docentes com vista a avaliar a organização curricular, a prática docente e as estratégias de avaliação discente.
4) Reuniões pedagógicas entre pesquisadoras, professores e coordenadores dos cursos para discutir o projeto pedagógico

e a reformulação curricular, tendo em vista os resultados dos questionários.

5) Participação nas reuniões de reformulação curricular com a equipe gestora, docentes e discentes representantes dos cursos citados.
6) Realização de entrevistas com seis professores e com um representante da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, buscando apreender suas opiniões acerca da reformulação curricular e suas perspectivas para a implementação do currículo em elaboração.
7) Entrevistas coletivas: realizadas com dois grupos em momentos diferentes (direção/coordenação dos cursos e centros acadêmicos) para identificar as percepções quanto ao processo de reformulação curricular, bem como as expectativas com o novo projeto pedagógico.
8) A última etapa da formação foi a realização de uma reunião para apresentar as considerações das pesquisadoras acerca do processo acompanhado.

Embora não tenham discutido teoricamente os sentimentos relacionados à docência e à formação continuada, notamos uma preocupação constante das autoras com a formação afetiva dos professores e com a consolidação de um processo que provocasse nos participantes o surgimento de novos sentidos relacionados às suas práticas educativas. As pesquisadoras acreditam que o extenso processo formativo desenvolvido – que não contou com o ensino sistematizado de conteúdos teóricos, mas deu-se por meio de ações formativas de acompanhamento, auxílio pedagógico e levantamento de dados – contribuiu decisivamente para a ampliação dos sentidos atribuídos pelos docentes à sua atividade de ensino. Em suas palavras, "A trajetória anteriormente enunciada foi marcada pela ampliação de sentidos da atividade docente nos cursos e, acima de tudo, pela consciência do inacabamento do processo de constituição do ser professor" (ibidem, p. 175).

O trabalho de Vieira (2017), que não desenvolveu nenhuma ação formativa, teve por objetivo apresentar o programa institucional de

formação continuada de docentes universitários da Universidade Federal de Viçosa – UFV (Viçosa/MG). O artigo é um recorte da pesquisa "Políticas de desenvolvimento profissional docente em universidades mineiras: mapeamento de propostas e ações". O Programa de Formação Continuada (PFC) da UFV foi instituído em 2010 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da universidade, tendo por objetivo promover o permanente aprimoramento pedagógico do corpo docente da UFV. Baseado em metodologias consideradas inovadoras e ativas, o PFC busca superar o modelo tradicional de formação, utilizando problematizações como estratégias didáticas. Seu planejamento é semestral e conta com atividades formativas como palestras, seminários, cursos, minicursos, oficinas, entre outras, organizadas em três eixos temáticos: cultura e formação geral, política institucional e saberes da docência. Segundo o artigo, ações de avaliação do PFC foram desenvolvidas, mas elas não são descritas e seus resultados não são apresentados.

Em nossa compreensão, o trabalho de Vieira (2017) poderia ter avançado para além da descrição do PFC e empreendido uma análise mais crítica da organização e estrutura do programa, discutindo, por exemplo, as implicações pedagógicas da adoção de metodologias consideradas "ativas" na formação continuada de docentes universitários.

Sobre a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos (EJA) encontramos o trabalho de Bolis et al. (2015). Orientando a formação desenvolvida pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria Psicodramática, os autores buscaram levantar contribuições à discussão da formação contínua de professores/coordenadores da EJA a partir de uma experiência desenvolvida no estágio de Psicologia Escolar. Tal como Cavalcante et al. (2011), Bolis et al. (2015) mostram que o processo formativo desenvolvido por estagiárias de psicologia ao longo de um ano não contou com a exposição teórica sistemática de nenhum conteúdo específico, tendo ocorrido principalmente por meio do acompanhamento de ações junto a coordenação e equipe pedagógica de uma escola de EJA. As principais frentes de atuação das estagiárias e dos

professores universitários foram: reuniões de planejamento conjunto com a equipe pedagógica da escola; plantões institucionais na universidade (coordenados pelos docentes universitários coordenadores da formação) destinados aos coordenadores pedagógicos a fim de acolher possíveis demandas emergenciais; realização de quatro encontros com os educadores da escola nos quais foram trabalhados temas como o significado e o sentido do ser professor, as particularidades da atuação na EJA, o comprometimento com o trabalho, entre outros; acompanhamento da coordenação municipal da EJA, incluindo reuniões e entrevistas com o coordenador municipal geral.

Segundo os autores, a formação continuada contribuiu, sobretudo, para que o grupo de educadores da EJA pudesse planejar as atividades pedagógicas de modo mais integrado, compartilhado e transdisciplinar, além também de ter sensibilizado os coordenadores dos núcleos de EJA e o coordenador geral do município quanto às demandas dos professores –antes silenciadas e negligenciadas, mas que passaram a ser respeitadas. Nesse artigo, assim como no de Cavalcante et al. (2011), foi possível notar que a busca por aproximar a equipe pedagógica participante da formação não tinha como objetivo apenas o desenvolvimento profissional, mas também aproximá-los afetivamente uma vez que "esses afetos continuarão instrumentalizando o trabalho daqueles profissionais, onde quer que venham a exercer seus papéis como educadores" (Bolis et al., 2015, p.74).

Os dois últimos artigos a serem apresentados caracterizam-se como um estudo comparativo (Kalmus; Souza, 2016) e uma revisão de literatura (Moriconi et al., 2017). Optamos por discuti-los ao final por serem textos que não relatam o desenvolvimento de nenhuma experiência formativa em específico, mas tecem importantes contribuições teóricas sobre as políticas nacionais de formação continuada de professores e apresentam uma síntese das pesquisas internacionais sobre o tema, respectivamente. Ambos os trabalhos não indicam nenhuma perspectiva teórica em que se fundamentam. Vejamos suas principais contribuições.

Kalmus e Souza (2016) comparam as políticas brasileiras e mexicanas de implementação (e suas consequências) das recomendações

educacionais feitas a partir da década de 1990 pelas agências internacionais que visam o fortalecimento do modelo econômico neoliberal. Conforme explicam as autoras, desde o final do século passado, os países da América Latina têm empreendido inúmeras reformas educacionais que visam a atender às demandas impostas pelas agências internacionais – como o Banco Mundial –, que defendem uma política econômica neoliberal. As recomendações das agências recaíram, principalmente, sobre três aspectos: a constituição de sistemas de avaliações externas de âmbito nacional, a formação continuada de professores e a disseminação de tecnologias de comunicação.

No Brasil, o investimento em políticas de formação em serviço com vistas a atender tais recomendações teve por objetivo, principalmente, a profissionalização docente e a certificação em massa – formação de grandes quantidades de professores no ensino superior no menor tempo possível – visto que muitos professores tinham formação apenas em nível médio (magistério). Estima-se que mais de 100 mil professores tenham recebido sua certificação após a implementação de tal política. Entretanto, essa formação teve como eixos nucleares o desenvolvimento de habilidades para de uso de tecnologias, o incentivo à autonomia e a filosofia do "aprender a aprender", características essencialmente neoliberais ditadas pelas agências internacionais citadas anteriormente. Os programas formativos então empreendidos se deram de duas formas principais: por meio de mídias interativas (videoconferências, teleconferências etc.), com base em material impresso apostilado e na modalidade a distância a partir da parceria com as universidades públicas. Podemos notar a partir de tais características que, há mais de duas décadas, as políticas de formação continuada visam a suprir os déficits deixados pela precária formação docente inicial.

Sendo a Federação mexicana a responsável por reger toda a formação inicial e continuada de seus professores, a partir da década de 1990, a ascensão da carreira docente passou a ser definida por um sistema de pontuação baseado nas atividades empreendidas por cada professor. Nesse contexto, os cursos de formação continuada passaram a ser executados pelas secretarias estaduais de

Educação e não resultaram na melhoria da qualidade do ensino e da educação, outrossim, sobrecarregaram os professores que desejavam obter pontuação para ascender na carreira (ibidem).

As autoras apontam como pontos em comum das políticas empreendidas em ambos os países a formação acentuadamente técnica e instrumental do professor, a oferta de formações de baixa qualidade por empresas privadas com objetivos puramente mercadológicos e sem compromisso científico, o caráter compensatório assumido pela formação continuada e a oferta de cursos baseados na pedagogia das competências. Para Kalmus e Souza (2016), diretrizes formativas oficiais orientadas pela pedagogia das competências indicam, implicitamente, que os órgãos públicos ligados à educação assumem o docente como principal responsável pela qualidade da educação ofertada, sendo julgado como competente ou incompetente para o trabalho educativo – como discutido por Souza e Moura (2015).

Por fim, o último texto de nossa revisão buscou na literatura baseada em evidências sobre formação continuada de professores contribuições para a formulação e implementação de formações efetivas em nosso país. A revisão de Moriconi et al. (2017, p.11) se propôs a responder duas perguntas: "Quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada?"; "Como se entende que essas características contribuam para essa eficácia das iniciativas?". O trabalho contou com duas etapas de levantamento de textos: na primeira, as autoras buscaram por revisões de literatura, compilados sobre formação continuada, relatórios e livros nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola publicados a partir de 2000; no segundo momento, o levantamento deu-se nas bases nacionais de dados Scielo e Educ@, buscando por estudos publicados entre 2007 e 2017 que avaliassem a eficácia das formações brasileiras no contexto da educação básica. Do processo de análise e síntese das produções encontradas, Moriconi et al. (2017) chegaram a cinco características comuns às formações continuadas eficazes, quais sejam: conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada; e coerência. Discorramos brevemente sobre cada uma delas.

O conhecimento pedagógico do conteúdo (ou "Pedagogical Content Knowledge" – PCK, como citado pelos artigos em língua inglesa) diz respeito à articulação entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico para ensiná-lo. Como explicado pelas autoras, "refere-se à compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si, a fim de que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar seus alunos a aprendê-lo" (ibidem, p.28). Esse princípio inclui ainda a forma de representar as ideias a serem ensinadas (analogias, ilustrações, exemplos etc.), as estratégias metodológicas utilizadas, a articulação entre os conteúdos ensinados e a compreensão acerca de como os sujeitos em formação aprendem.

Os métodos ativos de aprendizagem foram considerados pelas autoras como um princípio difícil de se conceituar devido às suas diferentes definições. De modo geral, um método ativo[6] é, segundo elas, aquele que envolve os formandos no processo de aprendizagem, aquele que exige que os sujeitos façam atividades pensando no que estão fazendo, compreendendo estratégias como a discussão em conjunto de vídeos que retratam situações escolares, a participação em grupos de estudo, a apresentação de trabalhos oralmente, a mediação de discussões entre pares, entre outros. Tal método permite aos professores se engajarem em ações próprias da docência como planejar, ensinar e avaliar estratégias didáticas para o ensino de seus alunos.

A participação coletiva é descrita pelas autoras como a participação conjunta de um grupo de professores em colaboração e interação de modo a formar uma comunidade de apoio mútuo na qual os docentes podem discutir e pensar coletivamente sobre os desafios que enfrentam em seu cotidiano profissional.

O quarto princípio indica a necessidade de duração prolongada para uma formação se mostrar eficaz. Segundo as pesquisadoras, os

6 Os termos "ativo" e "atividade" utilizados pelas autoras não se referem ao conceito leontieviano de *atividade* (Leóntiev, 1978), outrossim, constituindo-se como um princípio escolanovista.

estudos lidos não definem qual a duração e a frequência exatas de encontros mais eficazes para uma formação, tendo encontrado relatos de formações eficazes com duração de apenas três dias e outras de até cinco anos. Um ponto comum encontrado nos textos, no entanto, indica a duração que não seria eficaz: eventos pontuais de apenas um dia, isolados e sem acompanhamento posterior. Mesmo diante de pesquisas apontando experiências eficazes com durações tão distintas, as autoras ressaltam: "há motivos para reforçar a recomendação comum dessa literatura de que a duração seja prolongada, intensiva, contínua e permita contato frequente com os formadores" (Moriconi et al., 2017, p.39).

A coerência, último princípio, foi apontada pelas autoras como a mais difícil de ser definida. De forma geral, as formações classificadas como coerentes apresentavam os seguintes elementos: as políticas de formação, avaliação e elaboração de currículos eram articuladas; consideraram o contexto da escola e suas necessidades; levaram em conta os conhecimentos dos docentes e suas necessidades; ponderaram as contribuições das pesquisas recentes e as recomendações das associações profissionais.

As autoras enfatizam mais de uma vez ao longo do trabalho que nenhuma das características isoladamente garante formações eficazes, do mesmo modo que a presença de todos eles também não o faz. Esses elementos apontam as características mais comuns encontradas em formações avaliadas como efetivas e apresentam-se como sugestões para a sistematização de ações formativas. Além disso, como bem destacado, a não observância destas características não determina a não efetividade da formação (ibidem).

Faz-nos necessário ainda tecer uma última ressalva sobre esse relatório. A grande maioria dos estudos revisados pelas autoras discutia o contexto estadunidense de formação continuada, contexto esse muito distinto do encontrado no Brasil no que se refere, por exemplo, à oferta de cursos, à formação inicial, às políticas de investimento público e privado em educação, à valorização salarial dos professores, à quantidade de horas trabalhadas semanalmente etc. Diante de cenários tão diversos, surge-nos uma indagação: as

considerações e princípios levantados por Moriconi et al. (2017) realmente se aplicam às formações docentes continuadas desenvolvidas em nosso país? Não intencionando responder a essa pergunta, apenas pontuamos a necessidade de pensarmos características comuns a partir de experiências nacionais.

Além das considerações específicas tecidas ao longo da exposição de cada trabalho, algumas outras são necessárias após o leitor ter conhecido a totalidade dos textos.

Embora tenham sido escritos por autores que estudam e pesquisam a Teoria Histórico-Cultural, alguns artigos não se fundamentam em tal perspectiva teórica. Entre aqueles que indicam tal teoria, há ainda alguns que, de forma muito breve, ajudam-nos a pensar a organização e sistematização de formações contínuas para professoras. Assim, em nosso entendimento, apontamos que os trabalhos que mais contribuem para pensarmos a organização e sistematização de formações docentes continuadas são os de Moretti (2011), Schlindwein (2012), Bolis et al. (2015), Marzari, Moraes e Oliveira (2015), Souza e Moura (2015) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016).

Dentre os doze artigos de nossa revisão, apenas o de Marzari, Moraes e Oliveira (2015) relata a ministração de um curso sistematizado para o ensino de conteúdos específicos (conceitos de geografia). Entre os demais, nenhum empreendeu cursos voltados aos professores, tendo suas formações sido desenvolvidas por meio de ações de acompanhamento de reuniões, grupos de estudo e discussão, pequenos grupos de trabalho, oficinas, para ciar alguns exemplos. Os textos, de forma geral, se dedicam pouco ao detalhamento da estrutura das formações apresentadas, quase nunca informando ao leitor características como a quantidade total de horas do processo formativo, o total de participantes, as estratégias didáticas desenvolvidas, os textos utilizados como referência para as discussões e/ou organização da formação etc. Menos ainda apresentam as estratégias avaliativas da eficácia das formações para a aprendizagem docente e transformação da atividade de ensino.

Também nos chamou a atenção o fato de poucos textos – apenas Cavalcante et al. (2011), Schlindwein (2012) e Bolis et al. (2015) – se

preocuparem com a expressão da unidade afeto/cognição no desenvolvimento de seus trabalhos. Percebemos, nos três estudos citados, a preocupação com a construção de vínculos pessoais entre os docentes em formação e o cuidado com uma formação que mobilizasse bons afetos nos grupos de formandos e formadores, mobilizando assim o engajamento nas ações de estudo. No entanto, nem mesmo esses textos discutiram teoricamente tal unidade dialética. Sabemos que a não discussão dessa dupla – porém una – face da formação não significa que não houve por parte dos pesquisadores uma atenção voltada ao âmbito afetivo. Todavia, entendemos ser importante que tal aspectos seja explicitado para que a literatura científica na perspectiva histórico-cultural contribua com a superação da suposta oposição entre desenvolvimento cognitivo/intelectual e afetivo/emocional presente em muitos discursos científicos.

Destacamos ainda alguns apontamentos semelhantes presentes em diferentes textos. Moretti (2011), Bolis et al. (2015), Marzari, Moraes e Oliveira (2015), Souza e Moura (2015), Camargo, Monteiro e Freitas (2016) e Moriconi et al. (2017) defendem a importância de formações organizadas com grupo e de modo a desenvolver uma dinâmica coletiva, demonstrando a importância da colaboração e do compartilhamento entre os professores formandos para a apropriação dos conteúdos e transformação das práticas educativas. Sobre produzir necessidades, Moretti (2011), Marzari, Moraes e Oliveira (2015), Souza e Moura (2015) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016) afirmam que as formações devem satisfazer as necessidades formativas dos professores e, dialeticamente, produzir novas necessidades, sobretudo, as de estudar e aprender.

A importância da formação continuada para a transformação e produção de sentidos sobre o trabalho educativo é pontuada nas obras de Cavalcante et al. (2011), Moretti (2011) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016). Moretti (2011), Schlindwein (2012), Souza e Moura (2015) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016) destacam ainda a essencialidade da articulação entre conteúdos teóricos e prática educativa no processo formativo continuado. Alguns textos (Moretti, 2011; Souza; Moura, 2015; Camargo; Monteiro; Freitas,

2016) conseguem demonstrar mais claramente tal articulação teórico-prática objetivada em suas formações, ponto em que merece destaque a importância das parcerias entre universidades públicas e escolas públicas da educação básica, sobretudo, por meio dos projetos de extensão universitária, para a integração entre formação inicial e formação continuada de professores.

Considerações finais

Buscamos, por meio da revisão de literatura desenvolvida, proporcionar ao leitor uma síntese das principais contribuições presentes em artigos de publicação recente sobre a formação continuada de professores à luz da Teoria Histórico-Cultural. Embora alguns textos de nossa revisão não descrevam em detalhes a organização da formação empreendida, a análise dos trabalhos nos aponta elementos fundamentais para pensarmos o processo de planejamento, sistematização e realização de formações docentes continuadas, sendo eles: a importância da dinâmica e da organização coletiva da formação para o desenvolvimento do professor; a formação continuada como espaço de satisfação e produção de necessidades formativas; e a formação como produtora e transformadora dos sentidos pessoais dos professores.

Finalizando nosso texto, não podemos nos furtar de compartilhar um último apontamento fundamental. Notamos que alguns trabalhos, por vezes, reproduzem uma compreensão fragmentada e estática da Teoria Histórico-Cultural, utilizando conceitos pontuais e desarticulados, desconsiderando (intencionalmente ou não) que tal concepção psicológica constitui-se como um núcleo teórico e metodológico. Sabemos que a mera anunciação dessa fundamentação psicológica não garante sua incorporação ao movimento teórico-prático de pesquisa empreendido, resultado que se alcança somente por meio de uma atividade intencional de estudo e objetivação dos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos que a constituem. Além disso, qualquer tentativa de apropriação parcial

da Teoria Histórico-Cultural, descontextualizando-a historicamente e/ou "filtrando-a" – como se isso fosse possível – do materialismo histórico-dialético, resulta em graves equívocos na compreensão científica e transformação da realidade – como explicado por Bock (2017).

Em um triste período histórico em que nosso país lamenta a perda de mais de 600 mil vidas até o fim de 2022 em decorrência de uma gestão política descompromissada com a vida e a dignidade humana; em um cenário de educação emergencial remota que afasta nossos estudantes e professores do convívio escolar e sobrecarrega (ainda mais!) os docentes, ao passo que também demonstra a inegável essencialidade da educação escolar e da valorização social e econômica dos professores; esperamos que este trabalho contribua com a atividade científica de pesquisadores e estudiosos da formação continuada, bem como contribua para a reflexão, avaliação e requalificação da atividade formativa desenvolvida pelos formadores de professores. Esperamos ainda que as lacunas identificadas ao longo desta revisão se transformem em objetos de estudo de pesquisadores comprometidos com o fortalecimento de uma educação verdadeiramente humanizadora e com o desenvolvimento profissional, cognitivo e afetivo dos professores em formação.

Referências

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica*: uma perspectiva crítica em psicologia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 1, p.15-36.

BOLIS, A. *et al*. Psicologia escolar crítica e formação continuada de professores na EJA: um espaço de coconstrução. *PerCursos*, Florianópolis, v.16, n.31, p.59-82, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/19847246163120150 59/pdf_29. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque

colaborativo. *Revista de Educação*, Campinas, v.21, n.1, p.45-57, 2016. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2891/2239. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAVALCANTE, L. I. P. et al. A docência no Ensino Superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v.3, n.6, p.162-82, 2011. Disponível em: http://www.ccs.ufes.br/sites/ccs.ufes.br/files/A%20Doc%C3%AAncia%20no%20Ensino%20Superior%20-%20Sa%C3%BAde.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

DAMÁZIO, A. Formação continuada do professor de matemática: produções pessoais. *Poiésis*, Tubarão, v.1, n.1, p.7-19, 2008. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/20. Acesso em: 10 de março de 2020.

DE MARCO, M. T.; LIMA, E. A. Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil. *Espacios*, v.38, n.45, p.30, 2017. Disponível em: http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p30.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

FRANCO, P. L.J.; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.25, n.50, p.557-82, 2011. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364/7656. Acesso em: 10 mar. 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KALMUS, J.; SOUZA, M. P. R. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.1, p.53-66, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0053.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

LEÓNTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MARZARI, M.; MORAES, I. D. C.; OLIVEIRA, R. N. S. Formação continuada: mediação didática dos professores formadores. *Acta Científica*, Patos de Minas, v.7, p.27-36, 2015. Disponível em: http://faculdadepatosdeminas.edu.br/pdf/REVISTA_ACTA_CIENTIFICA_VOLUME_VII.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

MENDONÇA, F. W. *A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador*: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá,

2017. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Fernando%20Wolff.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.3, p.385-90, 2011. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7733/6789. Acesso em: 10 mar. 2020.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. *Ciência e Educação*, v.17, n.2, p.435-50, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n2/a12v17n2.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

MORICONI, G. M. *et al.* Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. *Textos FCC*, São Paulo, v.52, p.1-59, 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/viewIssue/340/169. Acesso em: 10 mar. 2020.

SANTOS, M. A. *Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas.* 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/191842. Acesso em: 26 ago. 2022.

SANTOS, M. A.; ASBAHR, F. S. F. A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: uma síntese de suas principais obras. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, v.2, n.2, p.1-23, 2020. Disponível em: http://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/75/33. Acesso em: 30 dez. 2020.

SCHLINDWEIN, L. M. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.12, n.37, p.823-841, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308012.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

SOUZA, N. M. M.; MOURA, M. O. Integração escola-universidade como atividade de formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural. *Perspectivas da Educação Matemática*, v.8, n.16, p.140-65, 2015. Disponível em: http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/944/912. Acesso em: 10 mar. 2020.

VIEIRA, R. A. Programa de Formação Continuada de professores universitários – PFC/UFV. *Série-Estudos*, Campo Grande, v.22, n.46, p.37-49, 2017.

Disponível em: http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/895/pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

4
Um estudo de metapesquisa das produções brasileiras sobre queixa escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural[1]

Camila Sanches Guaragna[2]
Flávia da Silva Ferreira Asbahr[3]

Introdução

As queixas escolares têm sido, tradicionalmente, trabalhadas a partir da dicotomia indivíduo e instituição, desconsiderando o contexto escolar na sua produção e focando apenas no sujeito, o que

1 Parte dos dados aqui apresentados foram publicados como artigo: GUARAGNA, C. S.; ASBAHR, F. da S. F. Queixas Escolares e outros fenômenos das escolas a partir da Psicologia Histórico-Cultural: um estudo de metapesquisa. *Teoria e Prática da Educação,* Universidade Estadual do Maringá, v.25, n.1, p.118-34, 2022. DOI: https://doi.org/10.4025/tpe.v25i1.61560. Entretanto, justifica-se sua publicação como capítulo tendo em vista que este livro apresenta a pesquisa mais ampla na qual o estudo está inserido.

2 Psicóloga graduada pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp, *campus* de Bauru. Mestranda no programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA) no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ipusp).

3 Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (Ipusp). Docente do departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação em psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Educação da Unesp, *campus* de Bauru.

resulta em uma responsabilização do próprio indivíduo pela produção do seu fracasso escolar e, consequentemente, na compreensão de que a superação do problema se daria pela adaptação do indivíduo à escola (Souza, 2007). Isso ocorre principalmente quando se trata de alunos de classes populares, e remonta desde o início do século XX, com diferentes explicações, tanto de cunho racista e médico, como de natureza biopsicológica, todas com o objetivo comum de situar no próprio aluno as causas de suas dificuldades escolares (Patto, 1997).

Um exemplo foi a Teoria da Carência Cultural, que configurou-se como resposta do mundo acadêmico e educacional aos movimentos reivindicatórios das minorias raciais, com o objetivo de afirmar a pobreza como causa do fracasso escolar dos alunos das classes populares, desconsiderando todos os outros fatores do contexto escolar, como insuficiência de verbas destinadas à educação, sobrecarga e desvalorização do trabalho das professoras, condições materiais precárias, alta rotatividade de funcionários, transmissão automática e monótona dos conteúdos, entre outros (Patto, 1990; 1997).

Entretanto, considerando os estudos em Psicologia escolar em uma perspectiva crítica acerca da relevância dos fatores sociais para a constituição das subjetividades dos indivíduos, não é possível ignorar estes fatores em um atendimento psicológico. Ao ignorá-los, consequentemente, ocorre psicologização e patologização das queixas escolares por parte dos psicólogos que atendem a essas demandas, sendo isto o que frequentemente acontece. A queixa escolar não deve ser compreendida como a *causa* do não aprender, como algo interno da própria criança, mas como uma *consequência* de variados fatores sociais e históricos relacionados, principalmente, à sua história de escolarização. O cerne da queixa escolar diz respeito ao processo de escolarização da criança e deve ser compreendido como um emergente de uma rede de relações composta, especialmente, pela criança de quem se tem a queixa, sua escola e sua família (Souza, 2007).

O que se verifica, porém, é uma cisão nesse campo do conhecimento, como se as abordagens clínicas das queixas escolares não tivessem incorporado os avanços obtidos a partir dos vários estudos

sobre fracasso escolar (ibidem). De acordo com Angelucci et al. (2004), em um estudo preliminar do estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar no qual foram analisadas 71 dissertações e teses no período de 1991 a 2002, ainda há uma grande continuidade de obras que trazem uma concepção psicologizante acerca da produção do fracasso escolar. Tal concepção também foi verificada como predominante por Rossato (2018) ao analisar 47 artigos publicados entre 1990 e 2014, que discutiam sobre queixa escolar no que se refere a problemas de comportamento. Dos artigos selecionados para estudo, verificou-se que 72,4% consideravam as queixas como fenômenos individuais, localizando a causa nos familiares, nos professores e/ou, principalmente, nas crianças – 64,7% dos artigos que consideravam os problemas como individuais atribuíam as explicações aos próprios alunos.

De fato, a maioria dos atendimentos realizados às queixas escolares direciona o seu foco à história de vida da criança, assim como a aspectos socioeconômicos e familiares, por meio de entrevistas muito padronizadas e sem dar a devida atenção aos dados escolares (Souza, 1996; Cavalcante; Aquino, 2018). Embora referências teóricas em uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar já tenham, em alguma medida, sido incorporadas no discurso e na formação de psicólogos que atuam na educação básica, em suas ações ainda permanecem práticas laudatórias e de atendimento individualizante às questões escolares (Souza; Silva; Yamamoto, 2014).

Em um sentido oposto, o atendimento à queixa escolar que se pauta em uma concepção crítica, como a abordagem da orientação à queixa escolar desenvolvida pelo Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP (SeP-Ipusp), compreende o ser humano como um ser social cuja subjetividade se constitui numa relação dialética com sua cultura. Dessa forma, nesse modelo de atendimento, propõe-se que o objeto de investigação/intervenção seja a rede de relações estabelecidas entre a criança/adolescente, a família e a escola, procurando movimentar esta rede para que todos trabalhem em conjunto para superação da queixa no sentido do pleno desenvolvimento dos seus participantes (Souza, 2007). Sendo

assim, contrapõe-se às práticas hegemônicas, deslocando o foco da intervenção apenas do indivíduo para considerar a relação dialética entre o ensino e a aprendizagem, bem como entre indivíduo e instituição.

Dada a importância do atendimento à queixa escolar a partir de uma concepção crítica para uma melhor atuação dos psicólogos frente a problemas de comportamento, aprendizagem e fracasso escolar, o presente capítulo apresenta os resultados de um estudo[4] que analisou como esse tema vem sendo discutido pelos grupos de pesquisa mapeados por Asbahr e Oliveira (2021), os quais utilizam a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) como referencial teórico.

A Psicologia Histórico-Cultural foi inicialmente desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Luria. Esses pensadores compreenderam, nos primórdios do século XX, em um contexto pós-revolucionário, a necessidade de elaborar uma psicologia vinculada à práxis social (Martins, 2008). Desenvolveram, então, uma abordagem que busca compreender a produção social e histórica dos fenômenos, considerando-os em suas múltiplas determinações. Alicerçada no materialismo histórico-dialético, tem como princípio que os fenômenos devem ser compreendidos para além da sua aparência, superando, nesse sentido, a lógica formal (aquilo que se apresenta de imediato na realidade) por meio da lógica dialética, a qual possibilitaria a compreensão da totalidade dos fenômenos, explicitando sua essência. A PHC, portanto, promove uma compreensão crítica e ampla das queixas escolares, de forma a não as reduzir a problemas individuais das crianças, dos familiares e/ou dos professores, mas sim considerar suas múltiplas determinações históricas e sociais.

A partir da análise de 24 artigos científicos produzidos pelos líderes e vice-líderes de 14 dos grupos mapeados por Asbahr e Oliveira (2021), foi possível verificar que a grande maioria dos autores embasa suas discussões em conceitos da PHC adotando, dessa

4 Estudo fruto de pesquisa de Iniciação Científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo n. 2019/19438-2.

forma, uma postura crítica em relação à atuação dos psicólogos escolares perante queixas escolares, dificuldades de aprendizagem e medicalização da educação. Entretanto, pode-se verificar que esta postura de crítica é verificada mais na teoria do que na prática, considerando que a quase totalidade dos artigos demonstra que a atuação dos psicólogos escolares ainda é baseada em uma concepção que trata o psiquismo humano como natural, em vez de considerar os aspectos sociais e culturais que impactam no seu desenvolvimento.

A metodologia do estudo

O estudo configura-se como uma pesquisa abordagem qualitativa por meio de metapesquisa. A metapesquisa é o processo de pesquisa sobre outras pesquisas, sendo que pode constituir-se como um método relevante para realização de um panorama acerca de como o conhecimento vem sendo produzido, identificando as características e as tendências, bem como as lacunas os possíveis obstáculos (Mainardes, 2018).

Diante da pergunta norteadora da pesquisa, "como o fenômeno das queixas escolares tem sido pesquisado e discutido pelos diferentes líderes e vice-líderes dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, mapeados pela pesquisa de Asbahr e Oliveira (2021)?", delimitaram-se os grupos que fariam parte da pesquisa. Dos 115 mapeados pelas autoras da referida pesquisa, foram selecionados 14 grupos que estavam inseridos em 2 categorias, definidas pelas autoras da pesquisa anterior e que reúnem grupos que estudam temas relacionados a queixas escolares, sendo elas "Formação do psiquismo em sua relação com processos de escolarização" e "Psicologia escolar e educacional".

A partir dos 14 grupos, selecionaram-se 24 artigos produzidos pelos líderes e/ou vice-líderes dos grupos, sendo utilizados os seguintes critérios de inclusão: artigos científicos publicados entre o período de 2010 a 2019, produzidos por pelo menos um dos líderes ou vice-líderes que compõe os 14 grupos selecionados na etapa

anterior, discuta a queixa escolar e/ou temas relacionados (fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, atuação do psicólogo escolar e medicalização da educação) e esteja publicado no currículo lattes do líder ou vice-líder, sendo esta a plataforma de busca utilizada por nós.

Para analisar os 24 artigos selecionados, tendo em vista os propósitos da pesquisa, foram elaboradas fichas de análise para facilitar a identificação dos seguintes aspectos: a) objetivo do artigo ao discutir sobre queixa escolar e/ou tema relacionado; b) concepção que o artigo traz sobre queixa escolar e/ou tema relacionado; c) utilização de conceitos da PHC para subsidiar as discussões; d) resultados e conclusões dos artigos; e e) principais autores de referência utilizados pelos artigos.

Os resultados e as discussões

Inicialmente, apresenta-se o Quadro 4.1 com os artigos selecionados para estudos. Eles estão numerados cronologicamente, sendo a numeração utilizada ao longo do texto para fazer menção a cada artigo, de forma que facilite a comunicação e apresentação dos resultados.

Em seguida, a apresentação dos dados foi organizada a partir de cinco principais tópicos, com base no que foi analisado nos artigos: 1) concepção de psicologia adotada pelos artigos; 2) principais objetivos dos artigos ao discutir sobre queixa escolar e/ou temas relacionados; 3) como a teoria é utilizada pelos artigos, apresentando algumas discussões realizadas; 4) principais autores que aparecem como referência; e 5) principais conclusões e contribuições dos artigos.

Quadro 4.1 – Exposição dos artigos da amostra de pesquisa numerados de forma cronológica

No do artigo	Artigo
1	EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. (2010) Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural.
2	FACCI, M. G. D. A (2010) Escola é Para Poucos? A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma Visão Vygotskyana.
3	SOUZA, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos.
4	LEITE, H. A; TULESKI, S. C. (2011). Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. Psicologia Escolar e Educacional.
5	LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do estado do Paraná.
6	BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. (2012). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva.
7	CHIODI, C. S.; FACCI, M. G. D. (2013). O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná.
8	YAMAMOTO, K. et al. (2013). Como atuam psicólogos na Educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções.
9	EIDT, N. M.; FRANCO, A.; TULESKI, S. C. (2014). Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização.
10	FIRBIDA, F. B. G.; FACCI, M. G. D. (2014). A relação entre psicologia e educação na formação do psicólogo escolar e educacional.
11	LEONARDO, N. S. T.; FACCI, M. G. D.; RIBEIRO, M. J. L. (2014). A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos.
12	LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. (2014). Psicologia escolar na atualidade: possibilidades e desafios para a intervenção.
13	SILVA, M. A. S.; TULESKI, S. C. (2014). Dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia.
14	SOUZA, M. P. R. et al. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras.

No do artigo	Artigo
15	FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (2015). O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski.
16	FIRBIDA, F. B. G.; FACCI, M. G. D. (2015). A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola.
17	ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, F. L. F.; QUEIROZ, K. J. M. (2015). Quando a escola recorre à Psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização.
18	FACCI, M. G. D. et al. (2016). Formação do psicólogo, no estado do Paraná, para atuar junto às queixas escolares.
19	MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar.
20	SOUZA, M. P. R. et al. (2016). Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas.
21	ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F.; SOUZA, F. L. F. (2016). Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?
22	VIANA, A. J. P.; OLIVEIRA, A. D. (2017). Dislexia em crianças no âmbito educacional.
23	AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. (2018). Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e o processo de biologização e medicalização das queixas escolares.
24	TULESKI, S. C. et al. (2019). Tem remédio para a educação? Considerações da psicologia histórico-cultural.

Fonte: elaborado pelas autoras

Concepção de psicologia adotada pelos artigos em suas discussões

A quase totalidade dos artigos, com exceção do representado pelo número 22 (Quadro 4.1), adotam uma concepção de contraposição à psicologia escolar tradicional. Nesse sentido, apresentam-se contrários à patologização das dificuldades de aprendizagem e de comportamento no processo de escolarização, à avaliação psicológica que pauta-se exclusivamente na psicometria para diagnosticar e

medicar os alunos e à adaptação ao modelo de atuação que se baseia na ideologia neoliberal, responsabilizando individualmente alunos, professores e família pelo fracasso escolar, especialmente os das classes menos favorecidas, mantendo a divisão de classes sociais e a desigualdade de acesso ao conhecimento. Opõem-se, ainda, às pedagogias do "aprender a aprender", as quais tiram a centralidade do professor no processo ensino-aprendizagem.

O artigo 22, por sua vez, não se contrapõe à psicologia escolar tradicional, assim como não questiona os critérios diagnósticos descritos nos manuais de classificação de transtornos mentais – como DSM V e CID-10 –, mas sim aborda a importância da identificação precoce da dislexia (transtorno discutido no texto), abarcando a necessidade de tratar a criança em sua totalidade e singularidade e a importância de uma relação de troca entre família e escola.

Principais objetivos dos artigos ao discutir sobre queixa escolar e/ou temas relacionados

A leitura dos artigos, tendo em vista seus objetivos ao discutir sobre queixa escolar e/ou temas relacionados, possibilitou a organização de quatro eixos centrais. Estes estão apresentados no Quadro 4.2, elaborado para facilitar a visualização e compreensão dos eixos, os respectivos artigos e os objetivos identificados.

Quadro 4.2 – Principais eixos de discussão dos artigos considerando seus objetivos centrais

Nº do artigo	**Principais objetivos ao discutir o tema**
Eixo a. Mecanismos de produção da queixa escolar e encaminhamentos dados pela escola	
Artigos 21, 17 e 11	Discutem sobre a perspectiva da escola acerca das queixas escolares e, consequentemente, o encaminhamento dado a elas, trazendo a percepção de profissionais de psicologia e pedagogia da rede pública.
Artigo 2	Discute sobre a importância da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos a partir da PHC.

No do artigo	Principais objetivos ao discutir o tema
Eixo b. Atuação/intervenção do psicólogo escolar	
Artigos 20, 14, 8 e 5	Discorrem sobre a atuação profissional de psicólogos que trabalham na rede pública de educação.
Artigos 15 e 7	Discutem a respeito do processo de avaliação de crianças encaminhadas com queixas escolares, pautando-se na PHC para discutir sobre avaliação psicológica.
Artigo 3	Discorre sobre as políticas públicas em educação, apresentando possibilidades de a psicologia escolar atuar de forma crítica tendo em vista essas políticas e contribuindo com elas.
Artigo 12	Discute sobre possibilidades e desafios para a atuação do psicólogo escolar, considerando a história da relação entre psicologia e educação.
Artigo 19	Discute sobre a atuação do psicólogo escolar no ensino superior frente ao fracasso escolar, apresentando possibilidades de intervenção pautadas na PHC.
Eixo c. Formação do psicólogo para atuar na educação	
Artigo 6	Discute sobre aspectos relevantes para a formação e atuação do psicólogo escolar direcionada para uma educação inclusiva, a partir da PHC.
Artigo 10	Com base na PHC, destaca a relevância da relação entre psicologia e educação como elemento necessário para a formação e atuação do psicólogo escolar.
Artigos 16 e 18	Discutem sobre a formação do psicólogo para atuar na educação, embasando-se na PHC para defesa de uma formação crítica em psicologia escolar.
Eixo d. Biologização e medicalização da educação	
Artigo 22	Discute sobre a dislexia, destacando os impactos que esse transtorno traz para as crianças no âmbito educacional, ressaltando a importância da intervenção precoce.
Artigos 23, 1, 4, 9 e 24	Discutem sobre transtornos de aprendizagem, mais especificamente o TDAH, fundamentando-se na PHC para se contraporem à concepção hegemônica, biologizante, sobre o transtorno.
Artigo 13	Discute sobre a dislexia a partir de reflexões críticas sobre as relações de ensino-aprendizagem, pautando-se na PHC para se contrapor às explicações que culpam o aluno pelo seu fracasso escolar.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A psicologia histórico-cultural nas discussões realizadas pelos artigos

Neste tópico, é apresentado um panorama geral de como a PHC aparece nas discussões realizadas pelos artigos. Cabe ressaltar que, apesar de a seleção dos artigos ter ocorrido a partir de grupos que declaravam utilizar a PHC como referencial teórico, não são todos os artigos que, de fato, se embasam nesta teoria para realizar suas discussões.

Assim, foi elaborado o Quadro 4.3, o qual apresenta os dezoito artigos da amostra que utilizam conceitos da PHC, bem como em que categoria esses conceitos se inserem, considerando que, ao longo da pesquisa, foram identificados quais os principais conceitos utilizados pelos artigos e organizados em três grandes categorias a partir do seu significado na PHC, sendo elas:

A. *Atividade e sua estrutura* – atividade; atividade guia, de estudo, de ensino, vital, espontânea, abstrata, consciente, de comunicação emocional direta, objetal manipulatória; necessidades e motivos; sentido e significado.
B. *Desenvolvimento da consciência* – psiquismo/consciência; hominização/humanização; estágios de desenvolvimento; zona de desenvolvimento próximo e real; periodização do desenvolvimento; pensamento teórico/abstrato; conceitos cotidianos e espontâneos; concreto pensado; homem concreto/homem abstrato; neoformação; complexo de animação; linguagem simbólica; brincadeira de faz de conta; linguagem egocêntrica.
C. *Funções psicológicas* – nível inter e intrapsicológico; funções psicológicas superiores e elementares; interiorização; signos; desenvolvimento afetivo-cognitivo; atenção voluntária; método instrumental.

Quadro 4.3 – Artigos que utilizam conceitos da PHC em suas discussões e as respectivas categorias conceituais nas quais se inserem

No do artigo	Categorias dos conceitos utilizados
Eixo a. Mecanismos de produção da queixa escolar e encaminhamentos dados pela escola	
21	A, B
2	A, B, C
11	A, B, C
Eixo b. Atuação/intervenção do psicólogo escolar	
15	A, B, C
5	B, C
7	B, C
12	B, C
19	A, B, C
Eixo c. Formação do psicólogo para atuar na educação	
6	B, C
10	A, B, C
16	B, C
18	B, C
Eixo d. Biologização e medicalização da educação	
23	A, B, C
1	A, B, C
4	A, B, C
13	A, B, C
9	A, B, C
24	A, B, C

Fonte: elaborado pelas autoras

Considerando os artigos do Quadro 4.3, abaixo estão organizados, de forma geral, os principais temas em relação aos quais os conceitos da PHC são utilizados para embasar e subsidiar as discussões. Salientamos que a intenção não é a de criticar os artigos que não fazem uso da PHC em suas discussões, mas sim o de compreender como ela é utilizada pelos que nela se embasam, tendo em vista os diferentes objetivos que os artigos possuem.

A divisão nos quatro eixos apresentada no item "Principais objetivos dos artigos ao discutir sobre queixa escolar e/ou temas relacionados" foi mantida aqui para fins didáticos.

a. Mecanismos de produção da queixa escolar e encaminhamentos dados pela escola

Tendo em vista os objetivos específicos de cada artigo, e o objetivo comum que foi identificado e categorizado, compreende-se que os artigos utilizam os conceitos da PHC com a finalidade de explicitar aspectos relevantes do processo de ensino e aprendizagem, os quais podem ter relação com a produção do fracasso escolar e das queixas escolares. De forma geral, defendem a importância de a prática pedagógica constituir-se como uma ação planejada e consciente, da utilização de mediadores adequados para promover desenvolvimento psicológico e do processo educativo atuar sobre o nível de desenvolvimento próximo das crianças, investindo em suas potencialidades e não apenas nas dificuldades.

b. Atuação/intervenção do psicólogo escolar

Os artigos que se pautam na PHC para falar sobre atuação e intervenção do psicólogo escolar discutem, no geral, formas alternativas de avaliação psicológica, defendendo que os métodos tradicionais baseados estritamente na utilização de testes de inteligência não estão verdadeiramente preocupados em auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem e que o psicólogo, durante a avaliação, deve observar aquilo que se encontra na zona de desenvolvimento próximo da criança, recorrendo à escola para buscar informações sobre o que o aluno consegue ou não realizar. Ademais, discutem também possibilidades de atuação que busquem garantir a apropriação dos conceitos científicos por todos os alunos, para que desenvolvam suas funções psicológicas superiores.

c. Formação do psicólogo para atuar na educação

Tendo em vista o objetivo de discutir aspectos relevantes para a formação dos psicólogos escolares, os autores buscam explicitar

a importância de uma formação que seja crítica e, para tanto, se embase na PHC. Assim, a partir de conceitos dessa teoria, os autores dos artigos discutem sobre aspectos do desenvolvimento social do psiquismo humano, das funções psicológicas superiores, da importância de o professor atuar incidindo na zona de desenvolvimento e estando próximo aos alunos, assim como da avaliação psicológica também se ater ao que se encontra nessa zona. Os pesquisadores também ressaltam aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, visando destacar elementos relevantes para a formação do psicólogo escolar, de maneira que este atue nas escolas fundamentando-se em uma teoria crítica, que busque olhar além da aparência e mera descrição dos fenômenos escolares.

d. Biologização e medicalização da educação

Os artigos 23 ao 24 discutem sobre a biologização e medicalização das queixas escolares, contrapondo-se à compreensão dos transtornos de aprendizagem como fenômenos estritamente orgânicos e defendendo uma compreensão mais ampla e social acerca dessas ocorrências a partir da PHC. Os autores sustentam a importância de atividades pedagógicas sistematizadas, orientadas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De forma mais específica, os trabalhos que discutem o transtorno de déficit de atenção (TDAH) discorrem sobre o desenvolvimento cultural da atenção voluntária e do controle voluntário do comportamento, por exemplo. No geral, os artigos explicitam o desenvolvimento cultural e social das funções psicológicas superiores e de habilidades como aprender a ler e a escrever, contrapondo as expectativas sociais de que isso é desenvolvido de forma inata ou simples com explicações pautadas na PHC. A partir desse referencial teórico, é possível demonstram que estes são processos complexos, não lineares e que necessitam de mediações sociais e pedagógicas específicas.

Principais bibliografias da psicologia histórico-cultural utilizadas como base teórica

Para a seleção dos principais autores de referência, foram analisadas as referências bibliográficas de cada artigo, sendo identificados aqueles relacionados à PHC. A partir disso, foi verificada a frequência com que esses autores se repetiam nos diferentes artigos, de forma que foi possível identificar, ao final, cinco deles como sendo as principais referências utilizadas para embasar as discussões: Lev Semionovitch Vigotski – citado em dezoito artigos; Marilene Proença Rebello de Souza – citada em dezessete artigos; Maria Helena de Souza Patto – citada em dezesseis artigos; Alexei Leontiev – citado em quinze artigos; e Alexander Luria – citado em catorze artigos.

Vale ressaltar que, na grande maioria dos casos, esses nomes aparecem como referência mais de uma vez nos artigos. Isso porque possuem várias obras relevantes de sua autoria, além de participarem de produções conjuntas com outros autores, tais como livros e capítulos de livro. Entretanto, aqui destacou-se apenas em quantos artigos os autores aparecem, e não com que frequência são citados nos artigos. Também foi levada em consideração a relevância do autor para a Psicologia Histórico-Cultural e para a psicologia escolar; ou seja, o fato de ter publicações clássicas para a área, as quais também aparecem com significativa frequência como referência. Tais publicações estão organizadas na Tabela 4.1, com a respectiva quantidade de artigos nas quais aparecem como referência.

Além desses que foram identificados como os principais, por serem os mais frequentes nos artigos e por possuírem relevantes produções próprias que também aparecem com frequência para embasar discussões, algumas outras obras de muita relevância para a área também aparecem de forma bastante frequente, tais como: Meira (2002); Tanamachi; Souza e Rocha (2002); Meira e Facci (2007); Tanamachi e Meira (2003); Meira e Antunes (2003a); Meira e Antunes (2003b).

Tabela 4.1 – Principais obras de referência utilizadas pelos artigos

Obra(s) mais citada(s) de cada autor	Nº de artigos em que a obra é referência
a) Leontiev, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo.	a) 11
a) Patto, M. H. S. (1987). Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.	a) 10
b) Patto, M. H. S. (1999). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.	b) 9
a) Souza, M. P. R. (2002). Problemas de aprendizagem ou de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica	a) 7
a) Vigotski, L. S. (1995). Obras escogidas III.	a) 11
b) Vigotski, L. S. (1996). Teoria e método em Psicologia.	b) 7
c) Vigotski, L. S. (2000). A construção do pensamento e da linguagem.	c) 11
a) Vigotski, L. S.; Luria, A. R. (1996) Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.	a) 10

Fonte: elaborado pelas autoras

Principais conclusões e contribuições dos artigos

A leitura dos artigos e a elaboração das fichas de análise possibilitou a percepção de que, no geral, os autores e autoras chegam a conclusões semelhantes entre si, ou que se relacionam de alguma forma. Essa observação configura-se como um dado relevante de pesquisa, tendo em vista que demonstra que há comunicação e continuidade entre os temas estudados e os dados produzidos.

Apesar dos diferentes objetivos de cada um dos artigos, é possível identificar uma percepção geral nos trabalhos analisados de que a formação e a atuação do psicólogo escolar ainda são fortemente influenciadas por um viés clínico. Dessa forma, as queixas escolares são majoritariamente tratadas como problemas de âmbito individual, encaminhadas para serviços de psicologia, ou outros profissionais de saúde que, na maioria das vezes, não realizam uma avaliação completa considerando o processo de escolarização da criança e

outros aspectos escolares e sociais, mas sim uma avaliação ainda bastante pautada nos métodos tradicionais da psicometria.

Exime-se, assim, a escola da sua responsabilidade social de ensinar, pois desconsidera-se que, se os alunos não estão aprendendo, o que deveria ser investigado é sua história de escolarização e aspectos pedagógicos, bem como outros fatores relacionados à escola, e não apenas a própria criança e sua família. Assim, problemas de aprendizagem que deveriam ser superados de forma coletiva no âmbito pedagógico, são depositados em cima de um único indivíduo, seja ele a criança, o professor ou sua família, culpabilizados individualmente pelo fracasso escolar.

Observa-se, também, um aumento no número de crianças sendo medicadas durante os anos de alfabetização. Tal fenômeno é decorrente de uma concepção naturalizante e biologizante do psiquismo humano, a qual desconsidera seu desenvolvimento social a partir da aprendizagem e do ensino adequadamente organizado e sistematizado. Assim, as queixas escolares são compreendidas a partir de um viés individual, tratadas como sendo dificuldades orgânicas da própria criança e, a partir disso, são produzidos diagnósticos como de TDAH e a dislexia.

Alguns artigos propõem explicações acerca da manutenção das práticas mais tradicionais pelos psicólogos que atuam na educação, tais como: demanda escolar ainda fortemente marcada pela solicitação de um atendimento individual e clínico; formações de graduação e pós-graduação inseridas numa dimensão clínica; fatores relacionados à estrutura dos serviços e das secretarias na atuação do psicólogo escolar, os quais impõem limites de atuação; e ainda políticas públicas influenciadas pela visão medicalizante.

A principal explicação, no entanto, que aparece em grande parte dos artigos, diz respeito à estrutura da sociedade atual: uma sociedade capitalista dividida em classes sociais que não possuem igual acesso ao conhecimento e guiada pela ideologia neoliberal. Contudo, os indivíduos são responsabilizados individualmente pelo seu fracasso ou sucesso escolar, sendo desconsiderada a desigualdade de acesso ao conhecimento. Ademais, a competitividade, flexibilidade

e adaptabilidade exigidas pelo capitalismo propulsionam a medicalização excessiva de crianças que fogem àquilo que é esperado socialmente. Esta é forma de controle que visa enquadrar os indivíduos em normas sociais específicas dessa organização da sociedade, e não contribuir para o desenvolvimento pleno dos seres humanos (Aita; Facci, 2018).

Além de realizarem esses diagnósticos, os artigos também fazem algumas proposições e apresentam algumas possibilidades de como superá-los. A importância do espaço escolar ser organizado de forma coletiva, por exemplo, aparece como essencial. Entretanto, tal como apontado em um dos artigos, desenvolver o espírito de coletividade pode configurar-se como um grande desafio, considerando que a lógica em que a sociedade capitalista se baseia prevê indivíduos que competem entre si e estimula, portanto, o pensamento e as ações individuais, de forma a impedir a transformação da realidade (Lessa; Facci, 2014).

As políticas públicas também são foco de discussão, considerando a importância de que os psicólogos escolares tenham conhecimento a respeito delas, pois são essas políticas educacionais, sejam elas federais, municipais ou estaduais, que levarão, segundo Facci et al. (2016) à compreensão de muitas das práticas realizadas na escola. Além disso, a apropriação das dimensões presentes nas políticas públicas educacionais ora em vigência são fundamentais para uma atuação crítica em psicologia escolar e para que não seja realizada "uma leitura parcial e ingênua da escolarização e das instituições educativas" (Souza, 2010, p.143). Sendo assim, as discussões e atuações do psicólogo escolar numa perspectiva crítica devem alcançar o campo das políticas públicas, as quais devem ser elaboradas no sentido de auxiliar a superação das dificuldades de escolarização e promover a apropriação do conhecimento (Facci; Leonardo; Ribeiro, 2014). Ademais, elas não devem ser focadas apenas em segmentos do processo educacional, como a progressão continuada e a formação de professores, desarticuladas dos projetos pedagógicos e da cultura das instituições, mas sim direcionadas para a melhoria das instituições escolares como um todo (Zibetti; Souza; Queiróz, 2010, p. 504).

O compromisso com a luta por uma escola democrática, que garanta a apropriação dos conhecimentos científicos por todos os alunos, promovendo assim o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, também aparece como um aspecto essencial a ser considerado na atuação do psicólogo escolar numa perspectiva crítica. Tendo em vista o processo de apropriação da experiência histórico-social que ocorre pelo aluno graças ao estudo, destaca-se o papel do professor como mediador fundamental que deve organizar e sistematizar a atividade pedagógica e atuar incidindo na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Nesse sentido, o psicólogo escolar pode atuar na formação continuada de professores, de forma a instrumentalizá-los em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, além de ajudá-los a melhor compreender seu papel de mediador, conforme Vigotski (2001 apud Lessa; Facci, 2014). Também pode atuar auxiliando os professores na elaboração do projeto político-pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades dos professores e da equipe pedagógica e para a definição de objetivos adequados para a educação (Lessa; Facci, 2014).

Mais especificamente em relação à atuação perante as queixas escolares, defende-se que o psicólogo escolar deve compreendê-la considerando que "o historicismo é a chave para compreender o psiquismo do homem" (Shuare, 1990 apud Lessa; Facci, 2011, p.139). Assim, a formação e a atuação do psicólogo escolar devem proporcionar a superação de uma leitura superficial da realidade, de forma que as queixas escolares sejam vistas para além de suas aparências (Barroco; Souza, 2012). Elas devem ser entendidas como síntese de múltiplas determinações e é preciso levar em consideração o contexto educacional para compreender sua produção. Também se destaca que a produção das queixas deve ser considerada em uma sociedade dividida em classes sociais que não socializa o conhecimento de forma igualitária. É importante que, ao realizar um processo de avaliação psicológica, sejam analisadas quais oportunidades o aluno teve para se apropriar dos conhecimentos científicos e se desenvolver psicologicamente (Chiodi; Facci, 2013).

Ademais, acerca do processo de avaliação psicológica, ressalta-se a importância de o psicólogo estar atento ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir de uma perspectiva histórica, e de observar aquilo que está no desenvolvimento próximo da criança, utilizando a mediação como principal recurso e considerando a análise do processo, e não somente o produto da avaliação.

Cabe ressaltar que, apesar de ainda haver forte manutenção das práticas individualizantes, alguns artigos identificaram que há também uma iniciativa de mudança em relação a isso. Percebe-se, de certa forma, que existe um processo de transição entre os psicólogos escolares, no sentido de repensar a prática e de buscar novas alternativas e formas de atuação que superem o modelo tradicional, pautado em uma concepção biologizante e nos moldes psicométricos. É um processo de transição marcado por contradições próprias à sociedade capitalista, a qual "produz alienação ao mesmo tempo que incita os homens a buscarem a sua liberdade" (Firbida; Facci, 2014, p.64). Dessa forma, ocorre de os psicólogos escolares apresentarem, por exemplo, elementos de crítica acerca da compreensão das queixas escolares em alguns momentos, porém em outros não.

Aqui, cabe destacar um importante apontamento de Meira (2000 apud Lessa; Facci, 2011, p.137) ao destacar a necessidade de não se banalizar o conceito de crítica, propondo a análise de alguns elementos que considera imprescindíveis por serem constitutivos do pensamento crítico: "reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e a possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social". Ainda, alguns elementos que, de acordo com Meira (ibidem, p.138) podem ser observados na prática do psicólogo escolar e são indicativos do pensamento crítico condizente à concepção de base marxista: "como o psicólogo compreende o fracasso escolar? Quais as áreas de intervenção escolhidas? Qual o modelo de atuação no qual o trabalho se assenta? Como são utilizados os processos de avaliação das queixas escolares? Quais os vínculos que o profissional estabelece com a comunidade escolar?"

Tendo em vista as discussões apresentadas neste tópico, vale salientar que é apenas uma síntese das principais conclusões e

contribuições dos artigos, com objetivo de sistematização, tendo em vista que cada um deles traz de forma muito mais rica e completa outros apontamentos, críticas e reflexões acerca das queixas escolares, do fracasso escolar e da formação e atuação do psicólogo escolar.

Considerações finais

Dos 24 artigos lidos, 18 deles fazem uso da PHC, alguns de forma mais aprofundada e outros um pouco menos, mas todos utilizando a teoria para embasar suas críticas e propor novas formas de olhar para os fenômenos escolares. Em um panorama geral, é possível avaliar que essa teoria é usada com o objetivo de embasar as discussões trazidas pelos artigos de forma que, além de adotarem um posicionamento contrário às concepções hegemônicas que tratam o fracasso e a queixa escolares como questões individuais e biológicas, buscam fornecer explicações críticas com base na PHC e na sua concepção de ser humano e seu desenvolvimento.

Tal como afirmam Lessa e Facci (2011, p.135)

> Consideramos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem ajudar na superação de uma visão tradicional que, muitas vezes, dirige a prática dos psicólogos, influenciados por uma visão calcada no ideário liberal. Ao considerar o homem como um sujeito histórico, que produz e é produzido pelas condições materiais, essa vertente da Psicologia pode ser uma grande aliada na defesa da compreensão da formação humana no processo educativo.

Ademais, cabe destacar a compreensão atual que se tem da escola e do seu papel na sociedade, tendo em vista que a prática dos psicólogos e dos profissionais da educação é, em grande medida, embasada em tais compreensões. Apesar de este aspecto não ter sido um dos focos observados e analisados ao longo do presente estudo, considera-se relevante, ao menos, pontuar brevemente esse aspecto, tendo

em vista que a compreensão sobre as queixas escolares e os demais fenômenos analisados mantém relação com isto.

De acordo com Pasqualini e Mazzeu (2008, p.83), há uma contradição estabelecida pela sociedade capitalista, a qual exige a difusão do saber por causa da exigência do desenvolvimento constante das forças produtivas, porém, ao mesmo tempo, "impede que essa difusão se universalize, devido ao interesse em perpetuar uma organização social baseada na exploração de uma classe por outra". Segundo as autoras, a ideologia neoliberal, que trabalha a favor da organização capitalista, produz e defende concepções de educação que, *aparentemente* estão de acordo com a universalização da escola pública; entretanto, na realidade, possuem como objetivo o seu esvaziamento e o descrédito de sua função, de forma a garantir os interesses das classes dominantes.

Nesse sentido, compreende-se que a escola, atualmente, sofre um "desvio de função", mascarado de interesses da ideologia neoliberal, os quais parecem, sob olhares desatentos, serem de interesse de toda a população. Como exemplo podem ser citadas algumas políticas pedagógicas neoliberais, tais como a metodologia do "aprender a aprender", que tira do professor a centralidade da sua função de ensinar, defendendo a centralidade do aluno para aprender, e a "aprendizagem por competências", que visa garantir o desenvolvimento de competências alinhadas com o mercado de trabalho e a empregabilidade. Masschelein e Simons (2018) discorrem sobre essas questões, dentre outras relacionadas à escola, ao seu verdadeiro significado e às suas funções reais, em contraponto àquilo que é preconizado pela ideologia neoliberal.

Por fim, considera-se importante reconhecer que, apesar das importantes contribuições, o presente estudo também apresenta algumas limitações, tais como o fato de ter sido realizada apenas uma descrição e análise inicial dos dados, com o objetivo de mapear e sistematizar as informações. Ademais, vale salientar também os recortes do trabalho, tendo em vista que o foco esteve voltado para as produções que se configuram como artigos produzidos por pelo menos um autor que está inserido em grupos cadastrados no diretório de grupos do CNPq que declaram utilizar a PHC como referencial teórico.

Ainda assim, considera-se que o objetivo foi atingido. Fica o desejo que este trabalho possa auxiliar demais investigadores e interessados no tema a ter um panorama geral sobre como as queixas escolares e temas relacionados vêm sendo estudados no Brasil, especialmente a partir da PHC.

Referências

AITA, E. B.; FACCI, M. G. D . Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e o processo de biologização e medicalização das queixas escolares. *Eureka*, v.15, p.121-35, 2018.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, p.51-72, jan. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/S97ys447ZPsVNwqrRRgTFhc/#.

ASBAHR, F. da S. F.; OLIVEIRA, M. L. S. de A. M. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v.5, n.2, p. 566-87, 2021.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia USP*, v.23, p.111-32, 2012.

CAVALCANTE, L. de A.; AQUINO, F. de S. B. Análise das queixas escolares considerando o processo de triagem: um estudo em clínicas escola de psicologia. *Psicol. Rev.*, v.24, n.1, p.158-74, jan. 2018. DOI: 10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p158-174. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2022.

CHIODI, C. S.; FACCI, M. G. D. O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná. *Fractal: Revista de Psicologia*, v.25, p.127-44, 2013.

TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; M. ROCHA. *Psicologia e Educação:* desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, p.121-46, 2010.

EIDT, N. M.; FRANCO, A.; TULESKI, S. C. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. *Nuances*, v.25, p.79-96, 2014.

FACCI, M. G. D. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. *Revista Psicologia Política*, v.10, p.315-28, 2010.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Revista Psicologia Política*, v.4, p.385-403, 2015.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; RIBEIRO, M. J. L. A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos. *Cadernos de Pesquisa*, v.21, p.1-17, 2014.

FACCI, M. G. D.; LIMA, E. da C.; FIRBIDA, F. B. G. *et al*. Formação do psicólogo, no estado do paraná, para atuar junto às queixas escolares. *Interação em Psicologia*, v.19, p.173-85, 2016.

FIRBIDA, F. B. G.; FACCI, M. G. D. A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.19, p.173-84, 2015.

FIRBIDA, F. B. G.; FACCI, M. G. D. A relação entre psicologia e educação na formação do psicólogo escolar e educacional. *Ensino em Re-vista*, v.21, p 51-68, 2014.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.15, p.111-19, 2011.

LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. Psicologia escolar na atualidade: possibilidades e desafios para a intervenção. *Terra e Cultura*, v.30, p.117-29, 2014.

LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo no ensino público do estado do Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.15, p.131-42, 2011.

MAINARDES, J. (org.). Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, v.34, n.72, p.303-19, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSjqQfPYz4whXWwHYmYgv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2022.

MARTINS, L. M. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: MARTINS, L. M. (org.). *Sociedade, educação e subjetividade:* reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p.33-60.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola:* uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. *In*: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. da (orgs.). *Psicologia e educação*: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). *Psicologia escolar:* teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). *Psicologia escolar:* práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). *Psicologia histórico-cultural:* contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MOURA, F. R. de; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.20, p.503-14, 2016.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. *Educação em Revista*, v.9, n.1, p. 77-92, jan./jun. 2008.

PATTO, M. H. de S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. de S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.257-80.

PATTO, M. H. de S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

ROSSATO, S. P. M. Estado da arte de pesquisas sobre problemas de comportamento no contexto escolar. *Revista Educação em Questão*, v.56, n.49, 2018. DOI: 10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14360 Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14360. Acesso em: 15 ago. 2022.

SILVA, M. A. S.; TULESKI, S. C. dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a Psicologia Histórico-Cultural têm a dizer sobre a dislexia. *Interfaces da Educação*, v.5, p.177-99, 2014.

SOUZA, B. de P. (org.). *Orientação à queixa escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B. de P. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. *Psicol. Cienc. Prof.*, v.26, n.2, p.312-19, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2019.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, v.23, p.129-49, 2010.

SOUZA, M. P. R. de. *A queixa escolar e a formação do psicólogo.* 1996. 462 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, M. P. R.; GOMES, A. M. M.; CHECCHIA, A. K. A. *et al.* Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.20, p.601-10, 2016.

SOUZA, M. P. R.; RAMOS, C. J. M.; LIMA, C. P. de *et al.* Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação*, v.38, p.123-38, 2014.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M.; YAMAMOTO, K. *Atuação do psicólogo na educação básica:* concepções, práticas e desafios. Uberlândia: Edufu, 2014.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, A. M. M. (org.). *Psicologia escolar*: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F.; MENDONÇA, F. W. *et al.* Tem remédio para a educação? Considerações da Psicologia Histórico-cultural. *Práxis Educacional*, v.15, p.154-77, 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5863. Acesso em: 10 out 2019.

VIANA, A. J. P.; OLIVEIRA, A. D. de. Dislexia em crianças no âmbito educacional. *Revista Educação em Foco*, v.5, p.2, 2017.

YAMAMOTO, K.; SANTOS, A de A. L.; GALAFASSI, C. *et al.* Como atuam psicólogos na Educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.33, p.794-807, 2013.

ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F.; SOUZA, F. L. F. DE. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? *Psicologia Escolar e Educacional*, v.16, p.237-46, 2012.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, F. L. F.; QUEIROZ, K. J. M. Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.10, p.490-506, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200013. Acesso em: 19 jul. 2023.

5
A Psicologia Histórico-Cultural e as políticas públicas educacionais: uma interlocução possível

Alexia Oliveira Silva[1]
Marilene Proença Rebello de Souza[2]

A Teoria Histórico-Cultural (THC) pesquisou temas clássicos da psicologia à luz do materialismo histórico-dialético, tais como a aprendizagem, o desenvolvimento humano, as funções psíquicas, a personalidade, entre muitos outros. Sua repercussão pelo Brasil, a partir dos anos 1970, quando mais autores começaram a evidenciá-la em suas pesquisas, significou o primórdio de uma relação fundamental dessa teoria com a área da educação. Atualmente, podemos reconhecer o quanto essa abordagem teórica é referenciada em documentos oficiais do Ministério da Educação, bem como de secretarias municipais e estaduais e em muitos trabalhos de intervenção tanto no campo da educação quanto no da psicologia. Sendo assim, por seu impacto nessas áreas do conhecimento, um projeto de iniciação

1 Graduanda em psicologia pela Universidade de São Paulo, bolsista do CNPq e membro do coletivo Escuta Preta do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

2 Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – Lieppe.

científica (IC) foi desenvolvido entre os anos de 2019 e 2021, em dois momentos distintos. O primeiro momento dessa pesquisa teve como enfoque exclusivo a realização do levantamento dos grupos referenciados pela THC no CNPq. No segundo momento, a atenção foi dada à análise da relação entre essa teoria e as políticas públicas educacionais. Esse é o aspecto que discutiremos a seguir. Nosso objetivo geral foi escrutinar as atividades de extensão universitária, pesquisa e divulgação do conhecimento advindas dos grupos de pesquisa orientados pela perspectiva histórico-cultural no Brasil. E, também, investigar de que maneira tais atividades contribuem para a implementação de políticas públicas educacionais no país. Assim, é possível identificarmos as implicações das investigações científicas dessa perspectiva teórica psicológica na defesa da educação como direito social no Brasil.

Tivemos por objetivos específicos:

a) identificar as lideranças dos grupos de pesquisa que atuavam na perspectiva histórico-cultural;
b) conhecer a história de constituição dos grupos e seu interesse pelo campo das políticas públicas;
c) analisar o grau de contribuição de cada grupo de pesquisa para as áreas de educação, psicologia escolar e políticas públicas educacionais nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão;
d) identificar quais as políticas públicas de educação que se faziam presentes nas pesquisas e publicações dos grupos analisados;
e) analisar em que aspectos os estudos da THC contribuíram para a efetivação das políticas públicas em educação; e
f) obter e analisar o panorama da produção científica dos grupos de pesquisa que utilizavam a Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, no campo das políticas públicas educacionais;

O contexto brasileiro: dilemas da educação brasileira

Uma das problemáticas mais constantes na vida dos cidadãos brasileiros é a da educação. Durante o período da ditadura militar (1964-1985), se por um lado o país vivia o "milagre econômico", por outro, sofria com taxas alarmantes de analfabetismo, chegando ao patamar de 40% da população durante a década de 1960 (Inep, 2020). Após a redemocratização (1986-adiante), que veio acompanhada de diversas políticas públicas educacionais, podemos notar uma melhora dessa prerrogativa quando a média de anos na escola passou de 2,1 anos (em 1960) para 5 anos (em 1990) (ibidem). No entanto, o maior tempo na escola não foi suficiente para a melhora da qualidade da educação, e os baixos índices de aproveitamento escolar acompanharam o crescimento da taxa de escolarização (Todos pela Educação, 2019). Algo que também ocorreu em diversos países que compõem o bloco latino-americano. Conforme analisa Souza (2020), o avanço nas políticas deu-se principalmente quanto ao acesso às escolas, mas as taxas de analfabetismo ainda se encontravam em patamares alarmantes demonstrando que sua erradicação não aconteceu. Sendo assim, embora houvesse uma ampliação significativa quanto ao acesso às escolas de crianças em idade escolar após a redemocratização, a qualidade do desempenho não acompanhou essa ampliação até os dias de hoje. O que é demonstrado pelo dado de que entre 2019 e 2021 houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever (Todos pela Educação, 2021).

Dessa forma, em uma tentativa de apontar cenários e perspectivas sobre essa questão, o objetivo dessa IC foi de obter uma maior compreensão sobre as iniciativas e políticas públicas educacionais no âmbito do governo federal, estadual e municipal que foram possíveis de serem criadas ou implementadas tendo a Teoria Histórico-Cultural como fundamentação. Tal projeto ainda teve como propósito analisar o impacto dessa abordagem psicológica na educação

brasileira por meio do panorama de pesquisadoras[3] que trabalharam, e ainda trabalham, para materializar os conhecimentos da THC no país. Partindo do entendimento de que essa abordagem tem sido responsável pela compreensão das problemáticas que acompanham o processo educacional brasileiro, entendemos que ela também pode propor novas formas e possibilidades de transformação do atual cenário com base em processos participativos, coletivos e emancipatórios que são complexos e histórico-culturalmente construídos. Ao compreender a complexidade do processo de escolarização, de formação de professores e das ações educativas, a Teoria Histórico-Cultural constituiu-se em referencial teórico e metodológico que apresenta importantes alternativas para a melhoria da qualidade da escola, para os processos de inclusão social e para a implementação de políticas públicas visando a garantia de direitos. Isso se revela por meio da pesquisa que é a base deste capítulo, intitulada de *Líderes dos Grupos de Pesquisa do Diretório do CNPq sobre a Teoria Histórico-Cultural no Brasil: cenários e desafios sobre as políticas públicas* (Silva, 2021). Nesse trabalho, analisamos o impacto da THC nas diversas realidades sociais do Brasil por meio das linhas de pesquisa dos grupos cadastrados no CNPq, e constatamos os diferentes aspectos do cotidiano escolar e social pesquisados pelas líderes e vice-líderes desses grupos.

Método

Na primeira fase desta pesquisa, realizada por Alves (2019), foram encontrados 79 grupos de pesquisa que tinham por referencial metodológico e teórico a THC. Desse número, extraímos vinte

3 Cabe salientar que todas as lideranças desses grupos eram formadas por mulheres, professoras e pesquisadoras provenientes de universidades públicas situadas em contextos e realidades sociais das mais diversas do país e que contribuíram para a popularização da teoria vigotskiana por meio de produções científicas que reverberam na sociedade civil para além do meio acadêmico.

grupos que articulavam educação, psicologia e políticas públicas como suas linhas de pesquisa. Em seguida, nosso primeiro passo foi enviar um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha para as líderes ou vice-líderes dos vinte grupos selecionados, via Google Formulários. Tais líderes foram escolhidas por serem as coordenadoras dos grupos de pesquisa no site do CNPq, estabelecendo linhas de investigação, e, também, por serem consideradas, no âmbito da pesquisa, como informantes qualificadas (Erickson, 1986). O questionário teve por objetivo ouvir tais lideranças, que poderiam nos ajudar a descrever e analisar as repercussões da THC em relação às temáticas de políticas públicas, escolarização, psicologia e educação em diferentes contextos.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, elaboramos as seguintes perguntas, que foram enviadas as líderes de cada um dos vinte grupos analisados:

1. Qual a sua formação inicial e de pós-graduação?
2. Como o grupo foi constituído e por que escolheram esse referencial teórico-metodológico?
3. Para você, qual(is) contribuição(ões) nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão seu grupo de pesquisa trouxe para a área de educação?
4. De 1 a 5, em quanto você avalia as contribuições que seu grupo de pesquisa trouxe para a área de educação nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão?
5. Para você, qual(is) contribuição(ões) nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão seu grupo de pesquisa apresenta para a área de psicologia escolar e educacional?
6. De 1 a 5, em quanto você avalia as contribuições que seu grupo de pesquisa trouxe para a área de psicologia escolar e educacional nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão?
7. Para você, qual(is) contribuição(ões) nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão seu grupo de pesquisa apresenta para a área de políticas públicas educacionais?

8. De 1 a 5, em quanto você avalia as contribuições que seu grupo de pesquisa trouxe para a área de políticas públicas educacionais nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão.
9. Como você define as contribuições da Teoria Histórico-Cultural no Brasil?

Com essas questões, pretendíamos explorar tanto a perspectiva que grandes pesquisadoras das áreas da psicologia e da educação têm sobre o alcance dessa abordagem em todo o país, quanto à projeção de seus trabalhos para a elaboração de iniciativas e práticas que foram implementadas pelo poder público por meio de políticas públicas. Todavia, após a análise das respostas das vinte líderes, percebemos que os objetivos "e" e "f" da pesquisa ainda não estavam plenamente atingidos. Por isso, optamos por realizar uma entrevista on-line para compreender melhor a contribuição dos grupos na área de políticas públicas educacionais. Portanto, selecionamos sete grupos, dentre os vinte que participaram da primeira etapa da pesquisa, cujas respostas demonstravam uma interface do tripé pesquisa, ensino e extensão. Desses sete grupos, seis líderes conseguiram participar dessa entrevista, que durou, em média, trinta minutos através da plataforma Google Meets. Todas as entrevistas começavam com uma apresentação da IC e, após, as líderes respondiam às seguintes perguntas:

1. O seu grupo já estudou ou estuda, atualmente, alguma política pública? (Em caso afirmativo, fazíamos a pergunta 2; em caso negativo, pulávamos para a pergunta 3).
2. O seu grupo já participou da implementação de alguma política pública educacional?
3. O seu grupo de pesquisa já fez alguma parceria com algum município ou com o Estado?
4. Como você considera que o seu grupo de pesquisa e outros pesquisadores da THC contribuem para a efetivação das políticas públicas educacionais?
5. Como tem sido a atividade do grupo durante a pandemia?

A seguir, estão os resultados das entrevistas realizadas a partir dos seguintes eixos temáticos:

1. Estudos sobre políticas públicas educacionais;
2. Participação na implementação de políticas públicas educacionais;
3. Parcerias com municípios e/ou estados;
4. Contribuições do grupo de pesquisa para a efetivação das políticas públicas educacionais;
5. Atividade do grupo durante a pandemia.

Resultados

Quadro 5.1 – Vinte grupos de pesquisa cadastrados no diretório de grupos do CNPq cujas linhas de pesquisa articulam psicologia, educação e políticas públicas

Grupo	Linhas de pesquisa	Origem	Formação
Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural	Mediação da linguagem musical no desenvolvimento humano; mudanças sociais e participação política; políticas públicas em educação; práxis como atividade formadora; trabalho, educação e lazer: contribuições para o desenvolvimento humano	USP	2010
Estudo das Teorias e Práticas Pedagógicas na Perspectiva Crítica da Educação Escolar	Pedagogia histórico-crítica e trabalho educativo	Unespar	2013
Gepeppe – Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização	Desenvolvimento humano e processos de escolarização; políticas públicas em educação, relações de gênero e sexualidades	Uenp	2015

Grupo	Linhas de pesquisa	Origem	Formação
Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial	As contribuições da pedagogia histórico-crítica; pensamento político, educacional e filosófico de Antônio Gramsci; Teoria Histórico-Cultural de Vigotski	Ufes	2017
Gepeami – Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância	Organização do ensino de matemática na infância; princípios e práticas pedagógicas	USP	2010
Gepape – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica	Atividade de ensino e atividade de aprendizagem; educação da infância; educação matemática; formação de professores	USP	2002
Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil	Formação de professores e educação infantil; intervenções pedagógicas na educação infantil	UEM	2012
Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura	Formação e atuação de professores da educação básica e do ensino superior; marxismo, educação e cultura; matrizes, permanências e avanços do feminismo; perspectiva histórico-cultural; políticas de formação e atuação de professores; políticas públicas em educação	Unesp	2009
Lepel – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teoria Marxista e Pedagogia Socialista	Arte, cultura, educação e marxismo; Psicologia Histórico-Cultural e pedagogia histórico-crítica da educação escolar; teoria marxista, pedagogia socialista e educação física	UFS	2015

Grupo	Linhas de pesquisa	Origem	Formação
Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia	Infância, contemporaneidade e educação	Ufam	2008
Trabeduc – Trabalho Docente e Educação Escolar	Conhecimento escolar e ensino desenvolvimental; trabalho docente na escola pública de educação básica	UFG	2014
Gaeppe – Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação	A condição feminina na Amazônia; infância e educação infantil; processos de escolarização de crianças e adolescentes; psicologia e políticas públicas	Unir	2011
Gifs – Infância, Família e Sociedade	Estudos da violência contra crianças, adolescentes, jovens e mulheres; estudos psicossociais da infância, adolescência, juventude e família; políticas públicas e a dimensão de exclusão e inclusão social	PUC	1999
Laepso – Laboratório de Estudos em Psicologia Sócio-Histórica	Fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica; práxis em psicologia social sócio-histórica	UEM	2014
Neets – Núcleo de Estudos em Educação, Trabalho e Saúde	Educação em saúde e processos de trabalho; epidemiologia, atividade física, saúde, nutrição e políticas públicas; trabalho, subjetividade e saúde	UFSJ	2012
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Educacional e Formação Docente	Desenvolvimento humano, aprendizagem e formação docente; educação infantil; Psicologia Histórico-Cultural e educação escolar	UEPB	2009

Grupo	Linhas de pesquisa	Origem	Formação
Psicologia e Educação na Perspectiva Histórico-Cultural	Direitos humanos; identidade, racismo e gênero; psicologia e políticas educacionais na América Latina e Caribe; psicologia escolar e educacional para o desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem	Unicentro	2006
Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina	Escolarização na América Latina: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural; políticas públicas educacionais na América Latina, psicologia escolar e educacional e escolarização	USP	2012
Psicologia e Escolarização: Políticas Públicas e Atividade Profissional na Perspectiva Histórico-Crítica	Temas de pesquisa e estudo: fundamentos teórico-metodológicos da psicologia escolar em uma perspectiva crítica; políticas públicas e processos educativos e escolares; fracasso escolar, aprendizagem e desenvolvimento; formação do psicólogo escolar e do educador no Brasil e na América Latina; avaliação e intervenção em processos de produção de queixa escolar; medicalização da educação e da sociedade; programas de intervenção em processos educativos, movimentos sociais e escolarização	USP	2004

Grupo	Linhas de pesquisa	Origem	Formação
Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Sócio-Histórica, Migrações e Gênero	Desigualdade social, gênero e subjetividade; migrações contemporâneas, direitos humanos e desigualdade social; políticas públicas direcionadas à população em situação de vulnerabilidade e desigualdade social	UCDB	2013

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 5.2 – Seis grupos de pesquisa cujas líderes participaram da entrevista on-line via Google Meets

Grupo de pesquisa	Líder
Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural	Maria Eliza Mattosinho Bernardes (USP)
Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância (Gepeami)	Elaine Sampaio Araújo (USP)
Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura	Áurea de Carvalho Costa (Unesp)
Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia	Michelle de Freitas Bissoli (Ufam)
Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação	Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Unir)
Psicologia e Escolarização: Políticas Públicas e Atividade Profissional na Perspectiva Histórico-Crítica	Marilene Proença Rebello de Souza (USP)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com base nos resultados obtidos, no que tange aos estudos sobre as políticas públicas educacionais, todos os grupos estudavam ou possuíam uma linha de pesquisa sobre políticas públicas e, nestes estudos, já pesquisaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo paulista, o projeto político-pedagógico, o ciclo básico, o currículo amazonense, a política de educação inclusiva, o

ensino integral, dentre outras políticas públicas educacionais que ainda hoje repercutem no dia a dia das salas de aula brasileiras.

Em relação à participação na implementação de políticas públicas educacionais, 30% dos grupos contribuíram, parcial ou diretamente, com as seguintes políticas públicas municipais ou federais: a política de retorno às aulas de Pirassununga-SP, o Naapa (Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem) e a Lei Federal n. 13.935/19, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Esses achados demonstram a importância da existência desses grupos, que não apenas pesquisam políticas públicas, mas ajudam a implementá-las graças à sua atuação prática para além dos "muros" da universidade.

Quanto às parcerias com municípios e/ou estados, todos os grupos possuíram ou ainda possuem algum tipo de parceria com a rede educacional de municípios espalhados pelas regiões sudeste, norte e nordeste do Brasil, o que comprova o alcance da THC em vários territórios do país, servindo a comunidade externa à universidade e contrapondo o imaginário bolsonarista de que a academia não serve a sociedade (Ker, 2020).

No que se refere ao eixo de contribuições de cada grupo de pesquisa para a efetivação de políticas públicas educacionais, segundo as próprias pesquisadoras, a THC contribui de diferentes formas, mas também tiveram bastante influência em outras frentes de atuação como:

- formação permanente de professores, psicólogos, membros de movimentos sociais e de pessoas da sociedade civil;
- Nos bastidores da gestão pública municipal, produzindo consensos entre mentalidades e políticas divergentes, fazendo indicadores e relatórios de avaliação das políticas públicas estudadas, implementando políticas nas diretorias de ensino, criando portais de orientação à queixa escolar e sites de divulgação do conhecimento produzido;
- Na criação de círculos de cultura e no fomento de debates entre estudantes universitários, orientando mestrandos e doutorandos, gerindo departamentos, ministrando cursos,

participando de programas de cooperação acadêmica, ajudando na implementação de políticas de ações afirmativas nas universidades;

- No trabalho com a alfabetização de crianças e adultos e com o ensino de matemática sob a perspectiva de Vigotski, criando materiais didáticos voltados para a educação básica, construindo a proposta pedagógica dos municípios em que atuam e auxiliando organizações da sociedade civil com financiamento coletivo durante a crise provocada pela pandemia de covid-19, entre tantas outras contribuições que não puderam ser contempladas pelos limites da pesquisa.

Por fim, em relação à atividade do grupo durante o auge da pandemia da covid-19 (2020-2021), metade dos grupos contatados conseguiram dar continuidade às suas atividades durante esse período, e a outra metade, não. Os que não conseguiram manter contato durante esse tempo tiveram como principais motivos para isso: o acúmulo de atividades acadêmicas, problemas de saúde física e mental, a instabilidade da internet e a falta de direcionamento da universidade. Contudo, em 2021, todos os grupos estavam gradualmente voltando às suas atividades rotineiras, adaptadas para a realidade on-line e com muita energia para lutar por uma educação de qualidade para todos.

Considerações finais

"É uma luta tão grande essa, sabe? Nós enfrentamos uma luta muito grande" (professora Áurea, líder do grupo Gepemec da Unesp). Essa frase sintentiza o empenho e esforço diários de várias pesquisadoras para que os rumos das políticas públicas educacionais formassem, de fato, cidadãos conscientes e críticos da realidade em que vivem. Nossas entrevistadas, todas pesquisadoras e professoras, lutam por uma educação verdadeiramente emancipadora e libertária mesmo enfrentando tantas dificuldades pelo caminho. Apesar do enfoque

desta IC ter sido o de identificar o impacto dessas pesquisadoras nas políticas públicas educacionais, o que conseguimos encontrar foram pessoas que batalham por uma outra forma de existir no mundo. Pesquisadoras que compreendem de tal maneira a THC que a tentativa de transformação da realidade social deixa de ser algo lido em um livro para se tornar uma ação prática em alguma parte do Brasil.

Por meio dos escritos de Vigotski, percebemos que os processos educativos e a psicologia são duas ciências indissociáveis, e os achados desta pesquisa corroboram essa afirmação, visto que 60% das pessoas entrevistadas nesta pesquisa são pedagogas, e não psicólogas como imaginado em um primeiro momento. Outro dado importante se refere ao fato de todas as pesquisadoras possuírem o doutorado, e 10% delas, pós-doutorado, o que demonstra a sede por conhecimento e o seu comprometimento com o desenvolvimento científico brasileiro.

Falando em ciência, todos os grupos são provenientes de universidades públicas e todos já possuíram ou ainda possuem parcerias com algum município de sua região. Importante destacar também a íntima relação de líderes e vice-líderes de grupos de pesquisa com a formação de pesquisadores em níveis de mestrado e doutorado, pois todas as entrevistadas são também orientadoras credenciadas em programas de pós-graduação de suas universidades de origem no Brasil.

Outra característica desses grupos é o compromisso em transformar uma política pública educacional burguesa e alienada em algo exemplar e democrático. Todos os grupos estão afinados com a ideia de que, sem o pleno entendimento de processos educativos bem-estruturados que levem a conscientização dos indivíduos, dificilmente serão formados cidadãos críticos da sociedade capitalista e de seus problemas estruturais. Essas pesquisadoras empenham-se por uma aprendizagem que considere o contexto em que aquele educando vive, as interferências das problemáticas econômicas e sociais que o atravessam e que restringem o seu aprendizado.

O trabalho desses grupos de pesquisa, liderados por essas pesquisadoras, comprovam que a THC pode ser uma ferramenta poderosa na transformação da nossa sociedade. Seja nas salas de aula da escola, da graduação ou da pós-graduação, seja nos congressos ou

nos movimentos sociais, a THC está presente. Por meio da institucionalidade e para além dela, essa teoria contribui para o processo de desalienação dos trabalhadores, reforçando o papel das instituições públicas no desenvolvimento de cidadãos conscientes e críticos. Os grupos de pesquisa que trabalham com a perspectiva histórico-cultural reconhecem o papel institucional que têm em um país em desenvolvimento e com muitos resquícios da colonização, bem como assumem a responsabilidade social de mudar os rumos da educação brasileira por meio de políticas públicas e projetos de pesquisa, ensino e extensão universitária.

Apesar do momento de grande perda de direitos sociais que vivenciamos, com a ascensão de partidos de extrema-direita ao poder e a crise desencadeada pela pandemia de covid-19, as pesquisadoras dessa abordagem teórica proporcionam esperança em um mundo verdadeiramente democrático e menos desigual. Um mundo que forma pessoas para a transformação radical da sociedade e de seus problemas estruturais. Um mundo que prioriza a verdadeira educação como um direito humano básico e inalienável.

Referências

ALVES, I. B. *Levantamento dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq*: a Teoria Histórico-Cultural no Brasil. 2019. Relatório de Iniciação Científica (monografia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1ikMQWbG4HfQFZoBlUoVuJvjeGqcWoKCl/edit?usp=sharing&ouid=115518187497026254596&rtpof=true&sd=true. Acesso em: 21 jul. 2023.

DE ALMEIDA, Nemésio Vieira. A entrevista psicológica como um processo dinâmico e criativo. *Psic: Revista da Editora Vetor*, v.5, n.1, p.34-9, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 out 2020.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. *In*: WITTROCKK, M. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York: MacMillan, 1986. p.119-61.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO "ANÍSIO TEIXEIRA" (INEP). *Estatísticas da educação básica no Brasil*. Brasília: MEC/Inep, XXXX. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf.

KER, J. Os ataques de Weintraub às universidades da "balbúrdia". *Educar*, 19 fev. 2020. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html. Acesso em: 21 jul. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *A pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul. 2000, p.255-69. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a12v2171.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

SILVA, A. O. *Líderes dos Grupos de Pesquisa do Diretório do CNPq sobre a Teoria Histórico-Cultural no Brasil:* cenários e desafios sobre as políticas públicas. 2021. Relatório de Iniciação Científica (monografia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1m6kGBQUCGuiOsV5kc6o_Q1LzoQ72RYCx/edit?usp=sharing&ouid=115518187497026254596&rtpof=true&sd=true. Acesso em: 21 jul. 2023.

SOUZA, M. P. R. de. Escolarização na América Latina: avanços e impasses. *In*: REBOLLO, L.; SOUZA, M. P. R. de (org.). *Miradas sobre a América Latina*: primeiro ciclo de aulas sobre educação e cultura. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2020. v. 1, p.18-28.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021*. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em 16 set 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019*. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

UMA CONCEPÇÃO para o ensino médio. Portal do MEC, [2018]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13561. Acesso em: 21 jul. 2023.

6
Psicologia Histórico-Cultural e o processo saúde-doença na pesquisa brasileira

Míriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira[1]
Flávia da Silva Ferreira Asbahr[2]

Introdução

Neste recorte, debruçamo-nos especificamente sobre os grupos que versavam sobre temas da saúde. Durante a realização da pesquisa, identificamos aqueles que investigavam processos de saúde, o que criou a necessidade de analisarmos suas produções. Na pesquisa de levantamento de Souza, Synthes e Barroco (2010), citada em capítulos anteriores, apenas um grupo da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) investigava processos de saúde. Já em nosso levantamento, encontramos nove grupos da grande área da psicologia que

1 Psicóloga. Foi bolsista de Treinamento Técnico I (Fapesp) do projeto de pesquisa que dá origem a este livro (Processo 18/13723-4). Fez residência em Saúde Mental na Prefeitura Municipal de Sorocaba, PM/Sorocaba, Brasil, com bolsa do Ministério da Economia. Brasil.

2 Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ipusp). Docente do departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Educação da Unesp, *campus* de Bauru.

estudavam processo de saúde,[3] três da grande área da saúde coletiva e um da grande área de enfermagem.

A potência da Psicologia Histórico-Cultural no campo da saúde é apontada na literatura desde práticas coletivas até atendimentos da clínica psicológica (Montes; Fraga; Souza, 2020; Nunes, 2020). Tal potência se dá pelas contribuições da teoria ao reconhecimento das determinações social, cultural e histórica no desenvolvimento dos sujeitos, o que favorece a produção de concepções e práticas de promoção da saúde, superando o enfoque apenas preventivo (ibidem). Permite ainda a compreensão crítica dos processos ontológicos e do desenvolvimento psíquico, juntos aos fenômenos patológicos e de adoecimento (Nunes, 2020).

Em nosso estudo, enfocamos a produção dos grupos de pesquisa que tematizavam o tema da saúde a partir da perspectiva da saúde coletiva. Para isso, analisamos artigos de líderes e vice-líderes de grupos de pesquisa que assumiram formalmente o uso da Psicologia Histórico-Cultural e que investigavam o processo saúde-doença.

A identidade da saúde coletiva, como defendido por Campos (2000), é marcada, mas não restrita, por práticas sociais de produção de saúde. Dessa maneira, intervenções da saúde coletiva englobam ações de promoção e prevenção em saúde, estudos sobre a compreensão dos sistemas de saúde e políticas públicas e, ainda, teorizações sobre as determinações dos processos de saúde e adoecimento.

O recorte mostra-se relevante diante de concepções de que as práticas profissionais embasadas na Psicologia Histórico-Cultural se limitam ao campo da educação, desconsiderando a construção dessa teoria como sistema psicológico complexo e que embasa práticas profissionais de promoção e prevenção em saúde, bem como intervenções diante dos processos de adoecimento. Ainda, o estudo permite um maior conhecimento sobre o atual estado das pesquisas da PHC no Brasil e as contribuições dessa concepção para um tema

3 Entre os grupos da grande área da psicologia, encontramos ainda dois grupos (um grupo de psicologia clínica e outro de neurociências) que não foram investigados devido à dessemelhança no enfoque de pesquisa com os nove investigados.

dos processos saúde-doença sobre o qual os grupos acadêmicos vêm se debruçando recentemente.

Assim, este recorte temático de investigação teve como objetivo analisar a produção dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que assumem o uso da PHC e estudam os processos de saúde-doença. Os objetivos específicos foram analisar artigos relativos à área da saúde coletiva de líderes e vice-líderes dos grupos de pesquisa selecionados.

Metodologia

Este trabalho se aproxima de uma pesquisa de "estado da arte" ou "estado do conhecimento". De acordo com Ferreira (2020), essas pesquisas possuem um caráter bibliográfico e buscam mapear, sistematizar, categorizar e discutir determinada produção científica e acadêmica ou tema de pesquisa. Nesse sentido, este relato procura discutir e analisar brevemente a produção da PHC sobre o tema do processo saúde-doença.

Durante as etapas de categorização dos temas de pesquisa, descritas no capítulo inicial do presente livro, destacaram-se grupos de pesquisa de psicologia que estudavam processos de saúde. Para a delimitação da amostra de grupos que foram analisados, selecionamos aqueles de psicologia que estudavam processos de saúde (nove grupos), os da área de saúde coletiva (três grupos) e um grupo da área de enfermagem, totalizando treze grupos para análise.

A seleção de artigos foi realizada em quatro etapas:

1) Identificação, no lattes dos líderes e vice-líderes dos grupos selecionados, de artigos publicados entre 2009 e 2019 que pudessem estar relacionados com o tema da saúde.
2) Busca por esses trabalhos na página do Scielo[4] e no Google.
3) Leitura dos resumos e das bibliografias dos artigos identificados.

4 http://scielo.br.

4) Seleção de artigos que abordassem o tema saúde e usassem como referência autores da PHC ou seus principais conceitos (por exemplo: significado, sentido, atividade, consciência, mediação e apropriação).
5) Sistematização dos dados relacionados aos grupos de pesquisa, pesquisadores e artigos por meio de planilhas Google.

Foram, assim, excluídos artigos e grupos que utilizassem outras perspectivas teóricas para o estudo de saúde. Por fim, para análise dos trabalhos, foram confeccionadas tabelas no Word contendo a natureza das produções, o campo de trabalho e o objetivo das pesquisas, bem como o campo de atuação e as principais contribuições para área da saúde.

Resultados

Após a análise prévia das produções, foram identificados onze grupos que investigam processos de saúde e referenciam autores da Psicologia Histórico-cultural ou seus conceitos principais. Os grupos podem ser vistos no quadro a seguir:

Quadro 6.1 – Grupos da Psicologia Histórico-Cultural que estudam processos de saúde

Grupos da grande área de psicologia
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Trabalho e Ação Social – Nutas
Laboratório de Estudos em Psicologia Sócio-Histórica – Laepso
Núcleo de Estudos Psicossociais da Exclusão/Inclusão e Direitos Humanos – Neidh
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social, Educação e Saúde: Contribuições do Marxismo – Neppem
Núcleo de Estudos em Educação, Trabalho e Saúde – Neets
Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural
Núcleo de Estudos Trabalho e Constituição dos Sujeitos – Netcos
Psicologia Histórico-Cultural e Saúde Mental

Grupos da grande área de saúde coletiva
Psicologia Histórico-Cultural e Saúde Coletiva
Análise e Prevenção de Riscos Relacionados ao Trabalho
Grupo da grande área: Enfermagem
Saúde na Educação Básica e Abordagem Histórico-Cultural – Sebahc

Fonte: elaborado pelas autoras

Foram verificados e selecionados treze artigos pertinentes aos objetivos da pesquisa. Para tanto, a partir das páginas dos grupos, verificamos dezoito currículos lattes pertencentes aos líderes e vice-líderes dos grupos selecionados, mas encontramos entre as produções apenas treze artigos que discutiam temas relacionados ao processo saúde-doença a partir da PHC.

Discussão

Em relação à natureza dos artigos, identificamos: dez pesquisas (Monteiro; Furtado, 2017; Cunha; Catão; Costa, 2009; Chiavegato Filho, 2017; Combinato; Martin, 2017; Magro; Coutinho; Moré, 2016; Nunes; Rocha, 2014; Macedo; Martin, 2014; Dias; Dale, 2018; Scarpini et al., 2018; Lopes; Vilela; Querol, 2018); dois relatos de experiência (Batista et al. 2019; Calado; Campos, 2018) e uma revisão integrativa. realizaram relatos de pesquisa, enquanto Vechiatto e Alves (2019) realizaram uma pesquisa de revisão integrativa. Por fim, realizaram um relato de experiência.

Entre as produções analisadas, quatro autores discutem a saúde em diferentes campos da educação (Batista et al., 2019; Nunes; Rocha, 2014; Calado; Campos, 2018; Scarpini et al., 2018). Tal achado vai ao encontro do mapeamento realizado no projeto de levantamento integrado, no qual identificamos que 58,26% dos grupos de pesquisa da Psicologia Histórico-Cultural são da área da grande área de educação.

Na educação básica, alguns dos temas estudados foram a análise dos significados atribuídos por professores e as articulações entre

saúde e educação (Nunes; Rocha, 2014; Scarpini et al., 2018). Nunes e Rocha (2014) investigaram o cotidiano do trabalho docente e sua relação com a saúde mental, enquanto Scarpini et al. (2018) apontaram contribuições da atuação de enfermeiros em instituições escolares para a promoção de práticas de autocuidado e hábitos saudáveis de crianças e adolescentes.

No ensino superior, Calado e Campos (2018) relataram uma atividade pedagógica voltada para aprendizagem de alunos do curso de pedagogia com o objetivo de transformar a compreensão dos alunos sobre o fenômeno da medicalização a partir da análise de questões sociais, políticas, culturais e a adoção do brincar como estratégia de enfrentamento desse processo.

Batista et al. (2019) relataram a organização de cursos de atenção psicossocial sobre álcool e outras drogas oferecidos a pessoas que atuavam na prevenção ou cuidado a pessoas que realizavam uso prejudicial dessas substâncias. Os autores ainda descreveram as mudanças de concepção dos cursistas em relação às estratégias de redução de danos.

Identificamos também estudos relacionando o processo de adoecimento com condições de vulnerabilidades social (Cunha; Catão; Costa, 2009; Combinato; Martin, 2017). Cunha, Catão e Costa (2009) analisam os fatores da conjuntura social que contribuem com o diagnóstico tardio de câncer bucal de pacientes atendidos no ambulatório hospitalar. As pesquisadoras Combinato e Martin (2017) discutem as necessidades de saúde apresentadas no processo da morte e do morrer, com o intuito de fornecer subsídios para o trabalho de atenção primária à saúde.

Em relação ao estudo de políticas públicas, Macedo e Martin (2014) realizam discussões relativas ao princípio de integralidade do Sistema Único de Saúde (SUS) e sua efetivação a partir dos significados de integralidade atribuídos por trabalhadores de unidades básicas de saúde (UBS). O artigo de Vechiatto e Alves (2019) descreveu o processo de construção e o funcionamento dos centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPS-i) a partir da seleção de textos que caracterizam o surgimento da assistência à saúde mental infantojuvenil.

Cinco artigos associam o processo saúde-doença e sua relação com a organização do trabalho. Nunes e Rocha (2014) discutiram fatores geradores de sofrimento psíquico ou de promoção de saúde relativos ao trabalho docente em escolas. Os autores concluem que esta instituição é potencialmente um espaço de promoção de saúde, mas se faz um lócus de adoecimento.

Os autores Monteiro e Furtado (2017) analisaram a atividade de profissionais de Saúde e Segurança do Trabalho (SST) de uma empresa geradora de energia elétrica. No artigo, os autores explicitam que a alienação corporal da classe trabalhadora tem origem na própria alienação entre o produto do trabalho e da força produtiva, processo no qual o corpo também se constitui como um produto fetichizado. Os autores explicam que os trabalhadores da SST contribuem para esse processo, mas que o processo de diálogo e os saberes técnicos e desenvolvidos na prática cotidiana podem construir novos significados às práticas da SST.

Ainda na área de SST, Lopes, Vilela e Querol (2018) realizaram a análise histórica da construção de um aeroporto, identificando distúrbios no processo que determinaram condições para acidentes de trabalho e até mesmo a morte dos trabalhadores.

Chiavegato Filho (2017) realizou a análise da atividade de médicos vinculados ao SUS da cidade de Jaguariúna (SP). O autor relaciona os processos de degradação do ofício médico em suas quatro dimensões (impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal), com efeitos negativos na saúde desses profissionais, como transtornos mentais leves e hipertensão. Todavia, o autor reconhece a possibilidades de transformação e aponta estratégias para uma organização de ofício que permita melhores condições de saúde.

Como último tópico da relação entre o processo saúde-doença e o contexto laboral, temos dois estudos que investigaram lesões por esforços repetitivos/doenças osteoarticulares relacionadas ao trabalho (LER/Dort). Dias e Dale (2018) investigaram os significados do corpo para trabalhadores acometidos por estas lesões; e Magro, Coutinho e Moré (2016) analisaram as relações de poder relacionadas ao

adoecimento e afastamento do trabalho na atenção a saúde dos trabalhadores da indústria de abate e processamento de carnes.

É interesse observar que oito das produções realizaram estudos e enfoques do núcleo da saúde coletiva, subsidiando perspectivas multidisciplinares na saúde (Chiavegato Filho, 2017; Lopes; Vilela; Querol, 2018; Cunha; Catão; Costa, 2009; Combinato; Martin, 2017; Macedo; Martin, 2014; Scarpini et al., 2018; Magro; Coutinho; Moré, 2016; Dias; Dale, 2018), enquanto apenas um estudo enfatizou o papel do psicólogo na saúde (Nunes; Rocha, 2014).

A análise dos artigos permitiu, ainda, levantarmos a hipótese de que há uma dispersarão teórica da Psicologia Histórico-cultural. Tal dispersão é visualizada em artigo que mencionam algum autor da teoria, mas não se amparam na perspectiva (Magro; Coutinho; Moré, 2016); e artigos que apresentam pouca precisão terminológica nos conceitos utilizados (Vechiatto; Alves, 2019; Cunha; Catão; Costa, 2009; Batista et al., 2019).

Nossa hipótese de dispersão teórica é corroborada pela falta de consenso na denominação da Psicologia Histórico-Cultural. Encontramos seis nomes diferentes para nomear essa perspectiva teórica. O termo Psicologia Histórico-Cultural foi utilizado em três artigos (Combinato; Martin, 2017; Nunes; Rocha, 2014; Macedo; Martin, 2014); psicologia sócio-histórica foi referenciado por Dias e Dales (2018); abordagem histórico-cultural por Scarpini et al. (2018); e Teoria da Atividade Histórico-Cultural foi usada por Lopes, Vilela e Querol (2018). Por fim, em Chiavegato Filho (2017), a expressão clínica da atividade é utilizada em referência as produções de Yves Clot; e Nunes e Rocha (2014) também utilizam a expressão teoria crítica.

Considerações finais

O recorte de pesquisa para os artigos dos grupos da Psicologia Histórico-Cultural que abordam o tema da saúde permitiu o reconhecimento de teorizações atuais da PHC para a análise de fenômenos determinantes no processo de saúde-doença. Tais análises se

voltaram para diferentes campos da saúde coletiva, e destacam-se compreensões sobre a promoção da saúde na educação e a relação entre a organização do trabalho e os processos de adoecimento.

As produções dos líderes e vice-líderes da pesquisa nos campos da saúde coletiva se relacionaram às compreensões e intervenções de diferentes profissões e núcleos de conhecimento, dando luz às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para práticas profissionais no campo da saúde.

Ainda, os artigos abordavam a relação contraditória entre trabalho e o processo de saúde-doença. De um lado, as produções apontaram como o trabalho na formação social capitalista e as mediações próprias de cada contexto laboral são produtores de adoecimento. Por outro, os artigos também reconheceram a atividade profissional como fonte do desenvolvimento psíquico dos trabalhadores e os caminhos para intervenções visando a saúde do trabalhador.

Porém, não é possível afirmar que exista uma unidade teórica nos estudos da PHC sobre o tema da saúde na pesquisa brasileira, sendo necessárias novas investigações que aprofundem os referenciais bibliográficos utilizados, considerando os autores, as referências epistemológicas e a conceituação de saúde e adoecimento utilizados.

Referências

BATISTA, C. B. et al. A educação permanente em redução de danos: experiência do Curso de Atenção Psicossocial em Álcool e outras Drogas. *Interface*, Botucatu, v.23, e180071, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832019000100502&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2023.

CAMPOS, G.W.S. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v.5, n.2, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/mvLNphZL64hdTPL4VBjnrLh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2023.

CALADO, V. A.; CAMPOS, H. R. A formação inicial do pedagogo e o enfrentamento da medicalização na educação. *Psicol. Esc. Educ.*, v.22, n. 2, p.435-38, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.

php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200435&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2023.

CHIAVEGATO FILHO, L. G.. A prática médica no Sistema Único de Saúde: quando uma atividade de trabalho pede socorro. *Estudos de Psicologia*, v.34, n.1, p.63-73, 2017. DOI: 10.1590/1982-02752017000100007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/RgNrmfFMhsJj7zfNCqRVKDJ/?lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2023.

COMBINATO, D. S.; MARTIN, S. T. F. Necessidades da vida na morte. *Interface*, v.21, n.63, p.869-80, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000400869&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2023.

CUNHA, P. A.S.M. CATÃO, M.F.M. COSTA. Fatores relacionados ao diagnóstico tardio do câncer de boca no estado da Paraíba – Brasil: relatos de pacientes portadores. *Bras. Desn. Sci.*, v.12, n.4, p.18-24, out./dez. 2009. Disponível em: https://ojs.ict.unesp.br/index.php/cob/article/view/638/542. Acesso em: 21 jul. 2023.

DIAS, M. D. do A.; DALE, A. P. A "extravagância" de trabalhar doente: o corpo no trabalho em indivíduos com diagnóstico de LER/Dort. *Trab. Educ. Saúde*, v.16, n.1, p.263-82, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462018000100263&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2023.

FERREIRA, N. S. M. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educ. Soc.*, v.23, n.79, p.257-72, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jul. 2023.

LOPES, M. G. R; VILELA, R A. de G.; QUEROL, M. A. P. Anomalias do processo de construção de um aeroporto: uma análise histórica *Cad. Saúde Pública*, v.34, n.2, p. e00130816, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000205014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2023.

MACEDO, L. M. de; MARTIN, S. T. F. Interdependência entre os níveis de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS): significado de integralidade apresentado por trabalhadores. *Interface*, v.18, n.51, p.647-60, dez. 2014. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000400647&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MAGRO, M. L. P. D.; COLTINHO, M. C.; MORÉ, C. L. O. O. Relações de poder na atenção à saúde do trabalhador formal: o caso da indústria de abate e processamento de carnes. *Rev. Bras. Saúde Ocup.*, v.4, , n.41, 2016. DOI: 10.1590/2317-6369000100314. Disponível em: https://www.

scielo.br/j/rbso/a/8Tgj7JdbF7nYtGh9S5Rz4jQ/?lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2023.

MONTEIRO, F.R; FURTADO, O. A (in) estabilidade dos usos do corpo: sobre as práticas de prevenção em saúde e segurança do trabalho no contexto de uma companhia geradora de energia elétrica no nordeste brasileiro. *Psicologia Revista*, v.26, n.1, p.169-86, 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/24978. Acesso em: 21 jul. 2023.

MONTES, S. de S.; DOS SANTOS SOUZA, A. C.; DE JESUS RIOS FRAGA, H. C. O processo de saúde-doença na perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Semyonovich Vygotsky. *Scientia – Revista Científica Multidisciplinar*, [s. l.], v.5, n.2, p.124-140, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/7975. Acesso em: 8 out. 2023.

NUNES, A. I. B. L. *Cartas para Vygotsky*: ensaios em Psicologia Clínica Histórico-Cultural. Fortaleza: EdUECE, 2020.

NUNES, A. I. B. L.; ROCHA, E. S. Saúde mental e educação: a escola como cenário de possibilidades de desenvolvimento docente. *Rev. de Administração Educacional*, v.1, n.2, p.139-53, jul./dez. 2014.

SCARPINI, N. A.; OLIVEIRA, W.; SILVA, M. A.; ANDRADE, L.; GONÇALVES, M. Atuação da enfermagem na escola na perspectiva de professores da Educação Básica. *Linhas Críticas*, n.24, p.202-16, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0.18968. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/18968. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOUZA, M. P. R.; SYNTHES, D; BARROCO, S. M. S. Grupos de pesquisa da Teoria Histórico-Cultural no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. São Paulo: Instituto de Psicologia, 2010.

VECHIATTO, L.; ALVES, A. M. P. A saúde mental infanto-juvenil e o Caps-I: uma revisão integrativa. *Emancipação*, v.19, n.1, p.1-12, 2019. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.19.0003. Disponível em https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/8431. Acesso em: 21 jul. 2023.

7
Grupos que investigam educação especial e inclusiva: breve panorama

Jéssica Clemente[1]
Sonia Mari Shima Barroco[2]

Introdução

Este capítulo é resultado da dissertação de mestrado *Políticas e pesquisas em educação especial: das diretrizes ao mapeamento dos grupos de pesquisa no Brasil* (Clemente, 2022), sob a orientação da professora Sonia Mari Shima Barroco. Como objetivo específico, buscou-se mapear os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq/Brasil que investigam a educação especial, com ênfase naqueles que elegem a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) como referencial. O presente texto tem como propósito apresentar parte desse trabalho.

1 Psicóloga, graduada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Psicologia pelo programa de pós-graduação em Psicologia (UEM), na linha Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, com apoio financeiro da Capes.

2 Psicóloga, doutora em Educação Escolar (Unesp) e pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Ipusp). Professora voluntária do programa de pós-graduação em Psicologia (UEM) e professora visitante nacional sênior da Amazônia no programa de pós-graduação em Psicologia (Unir).

As elaborações deste capítulo estão pautadas nos estudos acerca da defectologia vigotskiana (área comparável à atual educação especial) e no princípio de que o psiquismo das pessoas – com ou sem deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE) – não pode ser explicado sem considerar a sua constituição histórico-social. Numa perspectiva crítica de psicologia, a PHC posiciona-se na defesa do pleno desenvolvimento de todos, não compactuando com ideias biologizantes do ser humano, mas superando-as. No âmbito das políticas públicas (PP), a PHC, fundamenta a oportunidade de superação de concepções que enfocam os sujeitos e suas diferenças/deficiências e não em possibilidades e potencialidades.

A PHC pode ser entendida não apenas como defensora da inclusão escolar, mas como uma teoria capaz de subsidiar a inclusão da vida em sociedade, onde os sujeitos possam objetivadores e não apenas subjetivadores das produções sociais e culturais. Nesse sentido, entende-se que a PHC oferece subsídios em prol da defesa do homem e da sociedade não *apenas* na área escolar. Entende-se que ela vai além de uma teoria da área da psicologia e da escolar, por proporcionar a compreensão da vida humana em sua totalidade.

A PHC, após cem anos de sua proposição, vem ganhando significativa expressão em vários campos, ultrapassando, felizmente, a área escolar. Apesar de vastas produções no campo da educação escolar, ela não pode ser limitada como uma teoria psicológica e nem tendo a escola como campo exclusivo, visto que Vigotski desenvolveu uma teoria e um método para o entendimento do homem em sua completude.

Diante das proposições vigotskiana para o desenvolvimento das pessoas com deficiência e NEE e do crescente avanço da teoria no Brasil, faz-se necessário entender como se caracteriza a educação especial de forma ampla, bem como sob essa perspectiva teórica. Portanto, neste capítulo, busca-se apresentar o mapeamento dos grupos de pesquisa da educação especial que estão cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP-CNPq).

Metodologia

Foram realizadas buscas no diretório com as palavras-chave educação especial. Embora desde 2019 se estivesse desenvolvendo a pesquisa, a coleta de dados e a análise ocorreram no primeiro semestre de 2020. Utilizou-se como critério de seleção dos grupos a serem analisados: constar no título, na repercussão ou nas linhas de pesquisa informações claras fazendo referências à educação especial e o grupo ter sido criado até 2019.

O levantamento resultou em 262 grupos de pesquisa, sendo que 226 se enquadraram nos critérios de seleção. Posteriormente, verificou-se que um grupo apareceu duas vezes e, em outro, o link de acesso não estava mais disponível, totalizando, portanto, 224 grupos. As informações coletadas a partir das palavras-chaves foram organizadas em quadros de sistematização (contendo título dos grupos; áreas de conhecimento; número de grupos de acordo com os estados; número de grupos em educação especial por instituição; setores de aplicação) e em um gráfico contendo o número de grupos de acordo com o ano de criação.

Resultados e discussões

A seguir, encontra-se o quadro contendo o título de todos os grupos de pesquisa que constavam no CNPq no período da coleta de dados.

Quadro 7.1 – Grupos de pesquisa

Título
Cognição, Aprendizagem e Inclusão – Gpcai
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial – Gepes
Grupo de Educação e Psicologia – Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano, Aprendizagem Escolar, Inclusão e Diversidade – Gepdad
Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva – Acessi
Ambientes Potencializadores para a Inclusão
Análise do Comportamento e Tecnologias de Ensino Aplicadas à Educação Especial

Título
Análise do Comportamento Humano e Educação Especial
Artesania
Ciências da Vida em Pesquisa – Cvip
Constituição do Sujeito no Contexto Escolar
Culturas Escolares, Saberes, Práticas e Processos Educativos
Currículo e Práticas Educativas
Diferença, Educação e Cultura – DEC
Deficiência Múltipla
Deficiências Físicas e Sensoriais
Desenvolvimento Humano e Educação Especial
Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares
Diferença, Desvio e Estigma
Distributed Systems and Computer Networks Laboratory – Disnel
Educação Especial e Autismo – Edea
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância – Educa
Educação e Cidadania
Educação em Ciências e Matemática e Educação Especial
Educação Especial
Educação Especial
Educação Especial
Educação Especial
Educação Especial no Sistema Comum de Ensino: Acesso, Permanência, Aprendizagem e Direito Social
Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar
Educação Especial: Interação e Inclusão Social
Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Especial
Educação Transversal
Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças
Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional
Educação, Sociedade e Diversidade
Educação, Trabalho e Cultura

Título
Ensino de Ciências e Inclusão Escolar – Encine
Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais
Ensino, Aprendizagem e Avaliação Escolar
Ensino, Pesquisa Interdisciplinar e Sustentabilidade na Amazônia – Episa
Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Inclusão – Épura
Estigma, Diversidade e Práticas Sociais de Inclusão
Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem
Estudos Interdisciplinares em Psicologia Escolar/Educacional
Estudos sobre Inclusão e Sociedade
Etnomatemática na Universidade Federal de Ouro Preto
Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica: Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários
Fatores Humanos e Aprendizagem Tecnológica
Fonoaudiologia e Educação Inclusiva
Formação de Professores para a Educação Básica: Currículos, Saberes e Práticas Educativas
Políticas Educacionais, Formação de Professores e Inclusão – Gpolefi
Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial – Foreesp
Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial – Grufopees
Grupo de Estudos em Educação a Distância e Tecnologias Digitais – Geead
Grupo de Estudos sobre Educação Matemática com Ênfase nos Anos Iniciais – Geemai
Grupo de Estudos em Educação e Transgressão – Geetrans
Géfyra
Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais – Geine UFMG
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Acessibilidade, Diferença, Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva – Gepadep
Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão – Gepdi
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão – Gepe
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva – Gepeei
Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional – Gepepes
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação – Gepetic

Título
Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho – Gepeto
Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Diversidade e Inclusão – Gepidi
Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente – Geppeac
Grupo de Estudos e Pesquisas com Professores que Ensinam Matemática – Geprem
Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação – Giedh
Grupo Internacional e Interinstitucional de Pesquisa em Convergências entre Arte, Ciência e Tecnologia – Giip
Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral – Gpegpshi
Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – Gpelet
Grupo de Análises Clínicas e Saúde Holística
Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-Guia
Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Física (Gepef) do IFRN – *campus* Caicó
Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial
Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão – Gepi
Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Processos Cognitivos
Grupo de Estudo Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem – Gempea
Grupo de Estudos Diversidades e Inclusão em Espaços Educacionais – Gediee
Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada – Geeama
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial – Gepee
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual – Gepeedi
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva – Gepei
Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática Aplicada à Educação – Gepie
Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula – Gepsa
Grupo de Estudos e Pesquisas – Políticas Públicas e Educação – GPPE
Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil – Gepadi
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Necessidades Específicas
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial

Título
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (Gepee)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia – Gepeeam
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – Gepeepi
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial – Gepee
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva – Gepei
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva a partir de Vygotski – Gepeivyg
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Tecnologias
Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Biologia
Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial – Gepiee
Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – Gepein
Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação de Mato Grosso
Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – Geppea
Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – Gepehc/UFPA
Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Culturas da/na Escola (Foproce)
Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Tecnologias, Educação em Ciências e Inclusão
Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica – Educação Especial – Gepeb-Edesp
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência – Gepepd
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – Gepec/Histedbr
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão – Gepedhi
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Hospitalar e Inclusão Escolar – Gephie
Grupo de Estudos em Educação Inclusiva – Geei
Grupo de Estudos em Educação, Inclusão e Trabalho – Geit
Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Educação Especial – Geppee

Título
Grupo de Estudos Políticas de Ensino de Línguas no Centro-Oeste – Gepelco
Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – Gesat
Grupo de Pesquisa e Estudos em Acessibilidade e Tecnologia Assistiva
Grupo de Pesquisa em Computação Aplicada do IF Sudeste MG
Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação
Grupo de Pesquisa em Educação Emocional
Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva – Gpeei
Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos
Grupo de Pesquisa em Educação Especial, Direitos Humanos, Acessibilidade e Tecnologias – Gedhat
Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de Formação, Políticas e Práticas Pedagógicas Inclusivas e Acessibilidade
Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva – Gpei
Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão – Gepedusi
Grupo de Pesquisa em Ensino de Física – Gpef
Grupo de Pesquisa em Métodos e Técnicas de Ensino e de Aprendizagem tanto em Matemática e Física para Engenharias quanto em Matemática e Ciências Adaptadas (Educação Básica) – Gpmad
Grupo de Pesquisa em Modernidade e Tendências na Educação
Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação
Grupo de Pesquisas em Educação Especial e Inclusão – Gpeei
Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – Gipes
Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Libras e Educação de Surdos
Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Cidadania
Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Sexualidades – Gsexs
História da Psicologia e Contexto Sociocultural
Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade – Idea
Inclusão e Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Práticas Pedagógicas, Cultura Escolar e Aspectos Psicossociais
Inovação Pedagógica um Desafio Interdisciplinar
Intervenção e Prevenção com Famílias Especiais
Investigação Docente e Diversidades – Gridd
Laboratório de Atividades Motoras Adaptadas e Inclusão Escolar
Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento

Título
Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais –Lente
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – Lepedi
Laboratório de Estudos e Pesquisas Inter-Áreas da Educação Especial e Inclusiva – Lepieei
Laboratório de Mediação e Linguagem em Educação Ambiental e Ensino de Ciências – Lamlea
Laboratório de Tecnologias e Inclusão – Labintec
Laboratório de Tecnologias de Software e Computação Aplicada à Educação – Labsoft
Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão – Lappeei
Leitura e Acessibilidade – Leia
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – Leped
Linguagem Escrita Revisitada – LER
Linguagem, Corpo & Infantil – Linci
Linguagem, Ensino e Cognição – LEC
Linguagens, Culturas e Identidades
Música na Educação e na Saúde
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial – Boa Vista – Nepede-EES
Núcleo Inter-Áreas de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
Núcleo de Informática em Educação, Saúde Eletrônica e Tecnologias Assistivas – Niesta
Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade – Needi
Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva
Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão
Núcleo de Estudos da Sexualidade – Nusex
Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – Nuepei
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial da UFSCar Sorocaba
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Psicanálise – Nepeep
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas

Título
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – Nepie
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão – Neppein
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – Neppd
Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Inclusiva e Diversidade – Neped
Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva
Núcleo de Estudos em Libras, Surdez e Bilinguismo – Nelis
Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural
Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais
Núcleo de Informática na Educação
Núcleo de Pesquisa em Ensino de Química
Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura – Nuppec
Núcleo de Pesquisas sobre Educação e Diversidade Humana – Nupedh
Núcleo de Produção de Material Didático e Difusão Científica em Biologia – Nupromadi-Bio
Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Inclusão de Pessoas com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento: Processos Educacionais e Ambiente Construído
Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional – Obee
Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva – Open
Observatório Nacional de Educação Especial – Oneesp
Observatório sobre Inclusão Educacional e Direitos Humanos
Pesquisas e Estudos em Letramentos de Jovens e Adultos – Peleja
Planejamento e Avaliação em Educação e Psicologia
Políticas de Educação Especial
Políticas de Inclusão e Educação para as Relações Étnico-Raciais
Políticas Públicas de Educação e Educação Especial
Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Saúde Coletiva – Pepitas
Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais
Práticas Educativas na Família e na Escola: Impactos no Desenvolvimento Infantil
Práticas Preventivas de Intervenção Comunitária, Familiar e Escolar
Pró-Inclusão
Processos de Saúde e Desenvolvimento: Investigações e Intervenções

Título
Processos Psicológicos em Contextos Educacionais
Professor de Matemática: Formação, Profissão, Saberes e Trabalho Docente
Profissão Docente e Ciência da Aprendizagem – PDCA
Programa de Ergodesign Aplicado a Tecnologia Assistiva
Laboratório de Promoção de Saúde Lazer e Estilo de Vida Ativo para Grupos Vulneráveis – Proleva
Psicologia Escolar, Educação e Educação Especial: Processos de Desenvolvimento e Intervenção
Laboratório de Estudos em Reabilitação e Tecnologia Assistiva – Reata
Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão – Ruaké
Sexualidade, Educação e Cultura – Gepesec
Talento e Capacidade Humana na Sociedade e na Educação
Tecnologia Assistiva para a Educação Inclusiva
Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade – Teias
Teleinformática, Tecnologia Assistiva, Análise de Sinais e Imagens, Gerenciamento de Sistemas e Bioengenharia
Desenvolvimento, Linguagem e Práticas Educativas
Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade
Educação, Inclusão e Fortalecimento
Ensino, Aprendizagem, Desenvolvimento e Formação de Educadores
Estudos e Pesquisas em Educação Especial
Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada – Gepefa
Educação para Inclusão

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados extraídos do Diretório do CNPq

A partir disso, tem-se a identificação das áreas de conhecimento às quais os referidos grupos se vinculam.

Tabela 7.1 – Áreas de conhecimento dos grupos

Área de conhecimento	Grupos	%
Ciências Biológicas; Biologia Geral	1	0,45%
Ciências da Saúde; Educação Física	4	1,79%
Ciências da Saúde; Fisioterapia e Terapia Ocupacional	1	0,45%

Área de conhecimento	Grupos	%
Ciências da Saúde; Fonoaudiologia	1	0,45%
Ciências da Saúde; Medicina	1	0,45%
Ciências da Saúde; Saúde Coletiva	1	0,45%
Ciências Exatas e da Terra; Ciência da Computação	6	2,68%
Ciências Exatas e da Terra; Física	1	0,45%
Ciências Exatas e da Terra; Matemática	1	0,45%
Ciências Exatas e da Terra; Química	1	0,45%
Ciências Humanas; Educação	175	78,13%
Ciências Humanas; Geografia	2	0,89%
Ciências Humanas; Psicologia	21	9,38%
Ciências Sociais Aplicadas; Desenho Industrial	1	0,45%
Engenharias; Engenharia Elétrica	1	0,45%
Linguística, Letras e Artes; Artes	2	0,89%
Linguística, Letras e Artes; Linguística	3	1,34%
Outra; Divulgação Científica	1	0,45%
Total geral	**224**	**100,00%**

Fonte: Clemente, 2022, p.99-100

Observa-se que há uma predominância da área Ciências Humanas, que corresponde aproximadamente 88% dos grupos. Ainda que existam números pequenos de grupos em outras áreas do conhecimento e subáreas, a maioria está ligada à educação, por exemplo, nas subáreas da Biologia, da Física, da Matemática e da Química.

Apesar da maior parte se concentrar na área das Ciências Humanas, a educação especial tem despertado interesse de outras áreas também, como as voltadas para a tecnologia e a saúde. Talvez isso demonstre que o processo de inclusão não depende apenas da educação, mas deve ser responsabilidade da sociedade como um todo. Isso poderá ser mais bem observado adiante.

Sobre o número de grupos de acordo com os estados, tem-se o Quadro 7.3.

Tabela 7.2 – Número de grupos em educação especial de acordo com os estados

Estado	Grupos
SP	42
MG	18
PA	18
RS	17
PR	15
ES	14
MS	12
RJ	12
SC	9
BA	9
AL	8
MA	7
CE	7
PB	6
MT	5
RN	5
AM	4
PI	4
RO	2
AC	2
GO	2
TO	2
AP	1
PE	1
RR	1
SE	1
Total	**224**

Fonte: Clemente, 2022, p.100-01

Observa-se que a região sudeste está no topo, com os estados com maior número de grupos; em primeiro lugar, o estado de São Paulo e, em seguida, Minas Gerais. São Paulo é o estado com mais grupos, talvez porque o grupo pioneiro, denominado "Educação

Especial", da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com data de criação de 1985 – embora formalizado posteriormente no DGP – ainda continua em atividade e conta com o programa de pós-graduação de Educação Especial.[3]

O grupo da UFSCar passou a existir antes mesmo da Constituição de 1988 e dos documentos de Jomtien (Unesco, 1990) e Salamanca (idem, 1994). De acordo com as informações disponibilizadas, ele foi criado com o Laboratório de Educação Especial da instituição. No início de 1985, por exigência do então departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos de Educação (posteriormente, em 1986, com a nova departamentalização, departamento de Psicologia) do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, foi elaborado, pela coordenadora do grupo, um projeto de pesquisa voltado para a educação especial. O referido projeto tinha como objetivo investigar um procedimento para o ensino de leitura e escrita para o aluno com surdez.

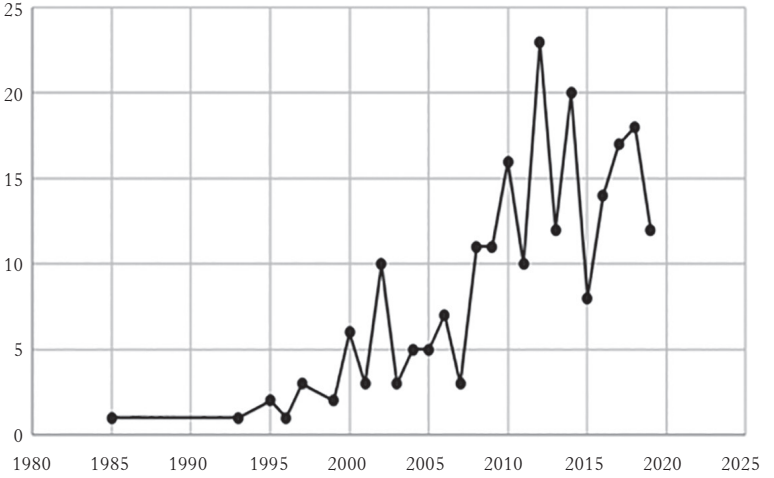
Atualmente, o grupo tem como meta realizar estudos e divulgar os resultados em eventos científicos internacionais, nacionais, publicações, cursos etc. Além disso, desenvolve estudos no âmbito da surdocegueira, deficiência múltipla e deficiência intelectual. Ele está concentrado na área da Ciências Humanas, com subárea Educação. As suas linhas de pesquisa são: currículo funcional; formação de recursos humanos em educação especial; implementação de programas alternativos de ensino especial; informática educativa; prevenção em educação especial; problemas de aprendizagem.

A criação de grupos ao longo dos anos encontra-se esquematizada no Gráfico 7.1.

O gráfico revela que após a criação da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), da promulgação da LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), houve uma tendência de crescimento na fundação de grupos de pesquisa com foco nesse tema. Todavia, a partir da criação Política Nacional de Educação Básica na Perspectiva da

3 Ver em: http://www.ppgees.ufscar.br

Gráfico 7.1 – Número de grupos de acordo com o ano de criação



Fonte: Clemente, 2022, p.102

Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a tendência foi o crescimento de grupos em educação especial.

Observa-se que, a partir do ano de 2009, houve um aumento significativo de novos grupos, sobretudo no ano de 2012. Isso pode estar relacionado ao processo de redemocratização do ensino e, consequentemente, do maior investimento na educação. Além disso, pode estar relacionado ao lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007), que tinha como uma das temáticas a formação de professores para a educação especial – já preconizada na LDB 9.394/1996, bem como a implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior. Esse documento tinha como diretrizes universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino educacional inclusivo. Também previa a ampliação de salas de recursos multifuncionais, bem como o oferecimento de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, aos estudantes com deficiência (transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação). Destaca-se que a universalização do acesso vai além da abertura de vagas e das adequações na estrutura física das escolas, mas requer, também, mudanças no processo de ensino nas escolas, a fim de provocar desenvolvimento integral de todos os alunos.

A tabela a seguir demonstra o número de grupos de pesquisa identificados com a palavra-chave educação especial, distribuídos por instituição.

Tabela 7.3 – Número de grupos em educação especial por instituição

Instituição	Grupos
Centro Universitário Cesmac – Fejal	1
Centro Universitário Herminio Ometto de Araras – Uniararas	1
Centro Universitário Moura Lacerda – CUML	2
Centro Universitário Uninta – Uninta	1
Colégio Pedro II – CP II	1
Faculdade de Agudos – Faag	1
Fundação Universidade Regional de Blumenau – Furb	1
Instituto Federal de Alagoas – Matriz – Ifal	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Ifam	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Ifpa	3
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Ifsuldeminas	1
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC	1
Instituto Federal do Maranhão – Ifma	2
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG	1
Instituto Federal Farroupilha – IF-Farroupilha	1
Instituto Federal Fluminense – IFF	1
Instituto Federal Minas Gerais – IFMG	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	1
Senai – Departamento Regional da Bahia – Senai/DR/BA	1

Instituição	Grupos
Universidade Ceuma – Uniceuma	1
Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul	1
Universidade da Amazônia – Unama	1
Universidade de Franca – Unifran	1
Universidade de São Paulo – USP	3
Universidade do Estado da Bahia – Uneb	4
Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat	3
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG	3
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc	1
Universidade do Estado do Amazonas – UEA	1
Universidade do Estado do Pará – Uepa	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj	3
Universidade do Grande Rio – Unigranrio	1
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc	2
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste	1
Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	1
Universidade Estácio de Sá – Unesa	1
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	2
Universidade Estadual de Alagoas – Uneal	1
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	2
Universidade Estadual de Feira de Santana – Uefs	1
Universidade Estadual de Goiás – UEG	1
Universidade Estadual de Londrina – UEL	3
Universidade Estadual de Maringá – UEM	1
Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc	1
Universidade Estadual do Ceará – Uece	1
Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro	3
Universidade Estadual do Norte do Paraná – Uenp	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste	1
Universidade Estadual do Paraná – Unespar	2
Universidade Estadual do Piauí – Uespi	2
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp	13

Instituição	Grupos
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA-CE	1
Universidade Federal da Bahia – Ufba	1
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	2
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	4
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	3
Universidade Federal de Alagoas – Ufal	4
Universidade Federal de Goiás – UFG	1
Universidade Federal de Itajubá – Unifei	1
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	2
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	8
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	6
Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop	1
Universidade Federal de Pelotas – Ufpel	1
Universidade Federal de Pernambuco – Ufpe	1
Universidade Federal de Rondônia – Unir	2
Universidade Federal de Roraima – UFRR	1
Universidade Federal de Santa Catarina – Ufsc	1
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	10
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	14
Universidade Federal de Sergipe – UFS	1
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	4
Universidade Federal do ABC – UFABC	1
Universidade Federal do Acre – Ufac	2
Universidade Federal do Amapá – Unifap	1
Universidade Federal do Amazonas – Ufam	2
Universidade Federal do Ceará – UFC	3
Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes	12
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	4
Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa	1
Universidade Federal do Pará – UFPA	8
Universidade Federal do Paraná – UFPR	2
Universidade Federal do Piauí – UFPI	2
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	1

Instituição	Grupos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	4
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa	2
Universidade Federal do Tocantins – UFT	2
Universidade Federal Fluminense – UFF	2
Universidade Federal Rural da Amazônia – Ufra	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	3
Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS	1
Universidade Regional do Cariri – Urca	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	2
TOTAL	**224**

Fonte: Clemente, 2022, p.103-05

Na tabela, observa-se que, predominantemente, os grupos estão localizados em instituições públicas, como universidades federais e estaduais. Isso torna evidente que majoritariamente são as intuições de ensino superior públicas que mais produzem ciência no Brasil. Infelizmente, ante uma forte onda de negação do pensamento científico próprio a um projeto de sociedade e de governo de ultra direita, no Brasil e em alguns outros países, nos últimos anos, essas instituições têm sido desvalorizadas, recebendo menores investimentos governamentais e sendo mais atacadas pelos governos federais e estaduais, como a própria mídia tem veiculado, além de associações nacionais de pesquisa e de pós-graduação e outras, como pode ser encontrado em seus sites (Anpepp,[4] Anped,[5] SBPC).[6]

Outro item analisado foi a titulação dos líderes dos grupos. O líder de grupo de pesquisa é aquele que tem a liderança acadêmica e intelectual no seu ambiente de pesquisa. No grupo, podem constar até dois líderes, denominados primeiro líder – que deve pertencer à instituição à qual o grupo de pesquisa está vinculado – e segundo

4 Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.
5 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
6 Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

líder. De acordo com o Diretório do CNPq, o líder é o responsável pela coordenação e pelo planejamento dos trabalhos de pesquisa do grupo. Ele assume o papel de unir os esforços dos outros pesquisadores e direcionar os caminhos e as áreas de atuação dos trabalhos.

Considerando que o líder assume papel importante para a caracterização dos grupos, buscou-se averiguar sua titulação. Ao analisá-la, constatou-se que 56% dos grupos indicam dois líderes com título de doutor. Apesar de a maior parte apresentar dois líderes, 31,11% dos grupos têm apenas um líder com título de doutor. Em seguida, verificou-se que 5,33% deles possuem dois líderes com título de doutorado e outro de mestrado.

Posteriormente, averiguou-se que 2,22% dos grupos têm apenas um líder com o título de mestrado e, também, 2,22% deles possuem dois líderes com a mesma titulação de mestre. Em 1,33% dos grupos, a liderança apresenta pelo menos um doutor e um especialista. Por último, apurou-se que 0,44% dos grupos contêm dois líderes com título de doutorado e outro com título de mestrado profissional. Com a mesma porcentagem estão grupos que apresentam: apenas um único líder com título de mestrado profissional (0,44%); dois líderes, sendo um com título de mestrado e outro com especialização (0,44%); e dois líderes com um título de mestrado e outro com mestrado profissional (0,44%).

De acordo com o CNPq, a identificação e o cadastro de líderes de grupos é de total responsabilidade da instituição, e o diretório não exige titulação mínima para líderes, essa decisão também cabe ao dirigente.[7] No entanto, o grupo cujo líder não seja doutor é considerado atípico no DGP, levando-se em conta que do doutor se espera a nucleação de pesquisas em torno de sua tese defendida, do objeto de seus estudos, do campo de estudos que deles derivam ou que por eles podem ser constituídos ou consolidados.

Como apontado, averiguou-se que, apesar de os grupos concentrarem-se na área de ciências humanas, eles têm estabelecido

7 O dirigente de pesquisa e o assessor são os responsáveis pelo diretório na instituição em que o grupo está vinculado.

conexões com diversas outras áreas, não ficando restritos apenas à temática da educação, algo que pode ser compreendido melhor ao se verificar os setores de aplicação das linhas de pesquisa dos grupos. O grupo precisa informar até três setores de atividade econômica em que a pesquisa é ou pode ser aplicada.[8] Para isso, é utilizada a tabela Classificação Nacional de Atividades Econômicas – Cnae.

A seguir, encontra-se um quadro com todos os setores de aplicação informados pelos grupos.

Quadro 7.2 – Setores de aplicação

Setores de aplicação
Atividades de associações de defesa de direitos sociais
Atividades de atenção à saúde humana integradas com assistência social, prestadas em residências coletivas e particulares
Atividades de atenção à saúde humana não especificadas anteriormente
Atividades de serviços de complementação diagnóstica e terapêutica
Educação superior e ensino médio
Gestão de projetos em EaD
Pesquisa e desenvolvimento científico
Produção de lavouras permanentes
Produção de materiais didáticos
Fabricação de artefatos para pesca e esporte
A interação em contextos virtuais
Administração do Estado e da política econômica e social
Administração pública, defesa e seguridade social
Agricultura, pecuária e serviços relacionados
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura
Alfabetização, cultura, letramento e integração
Ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos
Aprendizagem colaborativa em contextos on-line

8 Isso faz indagar que os grupos de pesquisa cadastrados no diretório devem necessariamente atender aos interesses econômicos, o que reforça a ideia de que a defesa da inclusão está mais atrelada aos princípios liberais do que ao desenvolvimento humano.

Setores de aplicação
Artes, cultura, esporte e recreação
Atividades artísticas, criativas e de espetáculos
Atividades cinematográficas, produção de vídeos e de programas de televisão
Atividades de apoio à educação
Atividades de apoio à gestão de saúde
Atividades de apoio à gestão de saúde humana
Atividades de assistência a idosos, deficientes físicos, imunodeprimidos e convalescentes, e de infraestrutura e apoio a pacientes prestados em residências coletivas e particulares
Atividades de assistência psicossocial e à saúde a portadores de distúrbios psíquicos, deficiência mental e dependência química
Atividades de assistência social prestadas em residências coletivas e particulares
Atividades de associações de defesa de direitos sociais
Atividades de atenção à saúde humana
Atividades de atendimento hospitalar
Atividades de prestação de serviços de informação
Atividades de profissionais da área de saúde, exceto médicos e odontólogos
Atividades de serviços de complementação diagnóstica e terapêutica
Atividades dos serviços de tecnologia da informação
Atividades esportivas e de recreação e lazer
Atividades ligadas ao patrimônio cultural e ambiental
Educação
Educação especial e as TDIC
Educação infantil e ensino fundamental
Educação profissional de nível técnico e tecnológico
Educação superior
Ensino médio
Fabricação de equipamentos de informática, produtos eletrônicos e ópticos
Fabricação de instrumentos musicais
Fabricação de produtos diversos
Fabricação de produtos farmoquímicos
Fabricação de produtos químicos
Fabricação de veículos automotores, reboques e carrocerias
Formação docente em contextos virtuais

Setores de aplicação
Indústrias de transformação
Informação e comunicação
O papel do professor/aluno em EaD
Outras atividades de ensino
Outras atividades de telecomunicações/telecomunicações por fio
Pesquisa e desenvolvimento científico
Pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências físicas e naturais
Pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências sociais e humanas
Prevenção
Produção de lavouras permanentes
Produção de lavouras temporárias
Produção de lavouras temporárias/pecuária
Redes sociais e o processo de ensino/aprendizagem
Sala de aula invertida
Saúde humana e serviços sociais
Seleção, agenciamento e locação de mão-de-obra
Serviços coletivos prestados pela administração pública
Transporte, armazenagem e correio
Tratamento de dados, hospedagem na internet e outras atividades relacionadas

Fonte: Clemente, 2022, p. 106-07

Esse quadro indica que os grupos têm demonstrado interesse em diversos setores econômicos da sociedade, ampliando também a concepção de inclusão. Compreende-se que os grupos têm trabalhado de forma multidisciplinar, o que possibilita abarcar diversas áreas da vida dos sujeitos. No âmbito escolar, temas como processos de ensino e aprendizagem, formação de professores, currículo escolar, gestão escolar, métodos e técnicas de ensino, uso e desenvolvimento de tecnologias são observados. Identificou-se o trabalho com a constituição da subjetividade e identidade dos sujeitos, com gênero e sexualidade, bem como a interlocução com temas voltados para a saúde.

De modo geral, verificou-se que alguns grupos não apresentam nenhuma informação no item "Repercussões" (no qual é possível

apresentar o grupo com informações mais amplas). Quando apresentam, são muito limitadas. Por vezes, não há clareza do objetivo geral, dos objetos secundários e da/o metodologia/procedimento. Foram poucos os grupos que apresentaram em suas descrições qual referencial teórico utilizam em suas pesquisas, talvez um dos motivos seja pelo caráter interdisciplinar com o qual trabalham. Da mesma forma, foi expressiva a quantidade de grupos que apresentaram erros ortográficos e de digitação, indicando falta de revisão. Possíveis razões para tais erros são o próprio volume de atividades às quais os pesquisadores precisam responder e a falta de financiamentos e de bolsas que poderiam ser empregadas com serviços para atender a questões dessa natureza. Isso é da maior relevância, visto incidir sobre os critérios de difusão do conhecimento e de visibilidade, entre outros, que fazem parte da avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Grupos de pesquisa em educação especial sob a perspectiva histórico-cultural

Este item buscou indicar os grupos em educação especial que assumem a THC/PHC como referencial teórico. No levantamento deles, identificaram-se oito grupos que em sua descrição declararam utilizar a THC/PHC.

Quadro 7.3 – Grupos de pesquisa em educação especial

Nome do grupo	IES	Ano de formação
Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares	Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes	2013
Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj	2017

Nome do grupo	IES	Ano de formação
Geine UFMG – Grupo interdisciplinar de estudos sobre educação inclusiva e necessidades educacionais especiais	**Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp**	**2016**
Grupo de estudos e pesquisa em educação especial – Gepee	**Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste**	**2013**
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva a partir de Vygotski (Gepeivyg)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2019
Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – Gepein	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	2009
Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural	**Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**	**2001**
Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (Obee)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	2009

Fonte: Elaborado por Clemente (2022, p. 108)

No levantamento dos grupos de pesquisa em PHC,[9] identificaram-se dez grupos que enfocam os trabalhos na perspectiva da educação especial. Nota-se que três deles (que estão em negrito) se repetiram nos dois levantamentos.

9 Este levantamento constitui parte da dissertação da autora e foi realizado no DPG / CNPq com as palavras-chave: teoria histórico-cultural, psicologia histórico-cultural, teoria da atividade, psicológica sociocultural, psicologia sócio histórica, teoria sócio-histórica, escola de Vigotski, educação crítica,

Quadro 7.4 – Grupos em PHC com ênfase em educação especial

Nome do Grupo	IES	Ano de formação
Constituição do Sujeito no Contexto Escolar	Centro Universitário Moura Lacerda – Cuml	2004
Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial	Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes	2017
Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	2012
Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – Gepehc/ Ufpa	Universidade Federal do Pará – Ufpa	2012
Grupo de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar – Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural – Gedhee	**Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp**	**2016**
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial – Gepee	**Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste**	**2013**
Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	2009

escolar crítica. Justifica-se a escolha destas palavras-chave a partir de seu uso pelos autores soviéticos ou pelo uso consensual dos pesquisadores da área. A coleta de dados e a análise ocorreram no primeiro semestre do ano de 2020. Os critérios de seleção dos grupos analisados foram: constar no título, na repercussão ou nas linhas de pesquisa informações claras fazendo referências à PHC e ano de criação até 2019. A busca resultou em 246 grupos. Destes, 109 se enquadraram nos critérios de seleção. Desse total, foram localizados e removidos vinte grupos que se repetiram em uma ou em mais palavras-chave, restando 89 analisados.

Nome do Grupo	IES	Ano de formação
Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia da Aprendizagem no Âmbito Histórico-Cultural: Linguagem, Pensamento e Desenvolvimento na Perspectiva de Vygotsky (GPVY)	União das Instituições de Serviço, Ensino e Pesquisa – Unisepe	2018
Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2001
Psicologia e Processos Educacionais	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2013
Psicologia Histórico-Cultural e Educação	Universidade Estadual de Maringá – UEM	2003

Fonte: Clemente, 2022, p.109

Foram encontrados dezesseis grupos que indicaram em sua descrição trabalhar com a educação especial a partir da THC/PHC. Isso não significa que a teoria não esteja presente em grande parte dos outros grupos, visto que ela oferece vasto suporte filosófico e teórico-metodológico para educação especial. Porém, uma vez considerado que os grupos têm apresentado características multidisciplinares, essa vinculação teórica pode não estar especificada em sua descrição.

Considerações finais

O grupo de pesquisa é um espaço de desenvolvimento (humano, científico, artístico e tecnológico) que se espera estar presente na cotidianidade das instituições de ensino superior. Nele se potencializa a possibilidade de produção de conhecimentos e de desenvolvimento de meios para sua aplicabilidade, com o objetivo de enfrentar as mais diferentes questões que se apresentam à sociedade. O cadastramento dos grupos no Diretório do CNPq, por sua vez, indica uma complexa rede que a ciência brasileira alcançou.

Lembra-se que, na década de 1950, teve-se a iniciativa de organizar a pós-graduação e de se criar recursos para financiar as pesquisas com a criação da Capes, do CNPq e do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Hoje, após mais de oitenta anos, reconhece-se o notório avanço da ciência brasileira, entre outros aspectos, pelo número de grupos constituídos e cadastrados.

Em todo esse processo pode-se notar o compromisso da ciência com a educação básica e, no caso da educação, da educação especial e da psicologia, com o enfrentamento à exclusão e ao fracasso escolar. Esses grupos notadamente têm acumulado um conjunto de conhecimentos que evidenciam as barreiras, antes econômicas e sociais, impeditivas à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A educação especial, sendo um campo de estudos e uma modalidade educacional, transversaliza não somente os níveis da educação básica e superior, mas as várias etapas e modalidades (educação do campo, quilombola, indígena, de jovens e adultos etc.). Ela demanda a pesquisa não somente interinstitucional, mas inter e multidisciplinar, de modo que se desvelem os mais diferentes quadros de desenvolvimento das pessoas que são atendidas pelas escolas.

A perspectiva histórico-cultural revela que os fatores biológicos da deficiência, do transtorno do espectro autista e da superdotação/altas habilidades devem ser reposicionados. Os grupos voltados à educação especial sob essa perspectiva, com suas linhas de pesquisa, seus objetivos e procedimentos, têm contribuído para as proposições de documentos norteadores e para as próprias políticas públicas no sentido de investir na atenção ao público-alvo atendido.

Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 set. 2001, Seção 1E, p.39-40.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CLEMENTE, J. *Políticas e pesquisas em Educação Especial*: das diretrizes ao mapeamento dos grupos de pesquisa no Brasil. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, 2022.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos:* satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Paris: Unesco, 1990

Parte 3
Aproximações históricas

8
Marxismo e psicologia: das origens do comunismo às primeiras décadas de psicologia soviética no Brasil[1]

Gisele Toassa[2]
Flávia da Silva Ferreira Asbahr[3]
Marilene Proença Rebello de Souza[4]

Em que consiste, em última análise, o progresso social? No desenvolvimento da inteligência, pelo esforço contínuo para aproveitar do melhor modo possível os recursos havidos da natureza, da qual tiramos a subsistência, e no apuro dos sentimentos altruísticos, que tornam a vida cada vez mais suave, permitindo uma cordialidade maior entre

1 Versão abreviada de texto já publicado em Toassa; Asbahr; Souza, 2020; ibidem, 2022.

2 Psicóloga. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia (Ipusp). Docente do curso de Psicologia e do programa de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFG.

3 Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (Ipusp). Docente do departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Educação da Unesp, campus de Bauru.

4 Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ipusp) e coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – Lieppe.

> *os homens, uma solidariedade mais perfeita, um interesse maior pela felicidade comum, um horror crescente pelas injustiças e iniquidades...*
>
> *(Bomfim, 2008 [1903], p.25)*

Este capítulo apresenta uma breve – então, necessariamente pessoal – história da psicologia e do marxismo no Brasil. Nosso texto conta com livros, teses e outros materiais historiográficos, além de uma pesquisa original no diretório nacional de grupos de pesquisa do CNPQ, apresentada anteriormente no segundo capítulo deste livro. Nossa prioridade é analisar o legado de Lev Semionovich Vigotski e seus colaboradores como os autores mais populares da psicologia marxista nacional. Para contextualizá-la, recorremos à pesquisa historiográfica sobre a história política do país, apontando a criação das primeiras organizações populares comunistas e seus desdobramentos na vida intelectual brasileira, os quais, a despeito de sua riqueza, foram tardios em exercer um impacto na psicologia como ciência e profissão. As primeiras iniciativas de constituir uma psicologia marxista surgem apenas nos anos 1970, carregando as marcas da ditadura civil-militar e do subsequente processo de redemocratização. Seguindo o legado de Vigotski e seus colaboradores desde as décadas de 1970/1980 até um esboço de seu desenvolvimento em nossos dias, mencionamos os pesquisadores que primeiro abordaram sua psicologia, bem como seus principais temas e suas instituições.

O Brasil e o marxismo

Portugal fez do Brasil uma colônia agroexportadora cuja independência se deu não como um resultado das lutas populares, mas sim de acordo estabelecido no próprio seio da Coroa portuguesa. D. Pedro I, o príncipe regente da Casa de Bragança, declarou independência para a Colônia em 1822 (em um astuto golpe contra os

interesses populares, que transferiu as dívidas da metrópole para o novo país independente) e abdicou do trono em favor de seu filho, D. Pedro II em 1831, subsequentemente retornando a Portugal. A abolição da escravatura ocorreu apenas em 1888, e a Proclamação da República, em 1889 (Fausto, 2014).

Mediante um novo golpe de Estado, dessa feita por via militar e conservadora, iniciou-se a Primeira República, cuja hegemonia econômica deslocou-se do estado do Rio de Janeiro para o de São Paulo e Minas Gerais. Embora de inspiração positivista, essa República fez muito pouco pela modernização do país, encerrando-se em 1930 ainda com índices astronômicos de analfabetismo na população em geral. A elite dirigente manteve praticamente intacta a estrutura das classes sociais, lidando com o liberalismo europeu da mesma forma com que o fizera o governo imperial. A igualdade e liberdade de todos perante a lei, supostos pilares da república, de nada valiam frente à cultura do favor, ao familismo e ao autoritarismo que impregnavam as relações entre Estado, capital e trabalho (Martins, 2011). Esse conservadorismo basilar tomava forma com a existência de políticas originárias da eugenia, as quais tomaram corpo nas tentativas de "branqueamento" da população por meio da imigração europeia. Enquanto as massas da população mestiça eram destinadas ao esquecimento ou à violência de Estado até o início do século XXI, aos brancos se reservou o trabalho assalariado na região sul do Brasil, nas lavouras de café de São Paulo e nas nascentes indústrias do mesmo estado.

É importante lembrar que os níveis extremos de desigualdade social no país geraram diversas lutas e revoltas populares desde o século XVII, com destaque para a formação de quilombos, subsequentemente destruídos pelas forças da ordem. O massacre do arraial de Canudos (1896-1897) pelo Exército republicano tornou-se um marco dessas lutas. Entretanto, o arraial sustentou-se no messianismo e na religiosidade autônoma da população rural, sem sofrer influência das lutas proletárias europeias, essencialmente urbanas e operárias. Do mesmo modo, o Brasil contou com intérpretes criativos, que constituíram formas originais de um pensamento afinado

com as necessidades da maioria da população. Manoel Bomfim, a quem reconhecemos em nossa epígrafe, além de médico, educador, político e cientista social, foi também um dos pioneiros da psicologia científica, fundando o primeiro laboratório da história da psicologia brasileira em 1906, com a assistência de George Dumas e equipamentos importados de Paris e Leipzig (Antunes, 2016). Contudo, seu legado passa praticamente despercebido no campo da psicologia, para o qual legou importantes contribuições.

Coube aos imigrantes italianos e espanhóis, que se tornaram assalariados nas indústrias de São Paulo, formarem os primeiros círculos anarquistas da história do Brasil, organizando a classe trabalhadora na Primeira República. Moraes Filho (2003) indica que o nome de Marx, pai do "materialismo alemão", já era mencionado na imprensa brasileira desde o ano da Comuna de Paris (1871), não raramente sendo confundido com Comte, Spencer e o positivismo. O primeiro círculo socialista data de 1889, e as primeiras publicações, da década de 1890. Uma onda significativa de manifestações grevistas produziu-se entre 1917 e 1919, com a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922, em paralelo à criação de vários outros partidos comunistas na América Latina. De fato, foi essa a década fundacional do marxismo no subcontinente. Entretanto, afirma Moraes Filho (2003, p.51) que "somente depois de 1930 foi que a obra de Marx começou a ser realmente divulgada no Brasil, quer em línguas estrangeiras, quer em traduções, que se multiplicavam".

Como tantas outras direções nacionais dos partidos comunistas, o PCB staliniza-se com entusiasmo no decorrer dos anos 1930, onda que reflui a partir do degelo soviético. Contudo, Moraes Filho (2003) observa que o texto *Sobre os princípios do leninismo* (1924) permaneceu em uso, pelo menos, até o final dos 1960, sendo Stálin aclamado como exemplo de firmeza mesmo pelos movimentos de 1968. A "cultura de manuais" de marxismo-leninismo sobreviveu no mínimo até 1975, quando o venezuelano Ludovico Silva escreveu um *Antimanual para uso de marxistas, marxólogos y marxianos* (Netto, 2012). Segundo Netto (2012), alguns líderes foram

chamuscados pelo alinhamento com o marxismo da III Internacional, em um contexto nacional no qual o trotskismo mostrou-se politicamente insignificante em termos organizativos, a despeito de fazer barulho no plano ideológico.

No entanto, a revolução mais celebrada pela esquerda latino-americana logo tornou-se a Revolução Cubana (1959), com uma trajetória própria de desafio ao imperialismo dos Estados Unidos (Barão, 2003). Cuba trazia esperança contra a ação predatória estadunidense, que substituíra a do Império Britânico, semeando um capitalismo dependente, com monoculturas de exploração, subserviência cultural e ditaduras atrozes no subcontinente, incondicionalmente respaldadas pelas elites locais. A crítica ao imperialismo e às classes dominantes nativas tornaram-se a tônica do marxismo na América Latina, que conquistou diversidade cada vez maior ao longo do século XX. Conforme Netto (2012, p.6), a partir dos anos 1930, cresceram as "atividades editoriais autóctones centradas na literatura marxista e apresentando produções nacionais", multiplicando-se com mais vigor após 1956. Entre as décadas de 1930 e 1960, o brasileiro Caio Prado Jr. (1907-1990) publicou livros seminais sobre a especificidade histórica da inserção do Brasil na economia mundial, cujo contraponto coube ao gramsciano Nelson Werneck Sodré (1911-1999). Segundo Netto (2012), movimentos sociais, universidades e institutos de pesquisa intervieram na elaboração marxista.

Netto (2012) prossegue, descrevendo como, no início dos anos 1960, os frankfurtianos, György Lukács, Henri Lefebvre, Erich Fromm, Roger Garaudy, Jean-Paul Sartre, Louis Althusser, Bertold Brecht, além de Mikhail Bakhtin, tornaram-se referências no debate latino-americano. Por outro lado, a contribuição pós-stalinista mais significativa ao pensamento e práxis marxista viria com a Teologia da Libertação, uma das fontes principais da pedagogia da emancipação de Paulo Freire (1921-1997), a qual, por sua vez, repercute em diversos países do subcontinente – inspirando a *psicologia de la liberación* de Martín-Baró (1943-1989). A proposta de Freire gestou os Círculos Populares de Cultura, sendo a publicação da

obra *Pedagogia do oprimido*, em 1970 por Paulo Freire, entre várias outras, inspiradora de algumas tímidas iniciativas ligadas à psicologia social marxista no Brasil na mesma década, não obstante marcadas pelo espontaneísmo das ideias e práticas. Após o golpe militar de 1964, o Ato Institucional n. 5 (AI-5), de dezembro de 1968, acirrou a violência de Estado, marcando a década de 1970 como de derrotas para as esquerdas, das stalinistas às autonomistas.

Tortura e morte banalizam-se nos porões da ditadura. Porém, a partir de meados da década, diversos fatos contribuíram para a crise do regime militar, que passou a propor uma abertura "lenta, gradual e segura" na qual os próprios militares, paradoxalmente, assumiriam o controle da transição democrática (Chaui; Nogueira, 2007), instaurando vícios estruturais no sistema político que se desdobram em graves problemas em seu cerne até nossos dias, com o golpe de 2016 e a recente eleição de Jair Bolsonaro – capitão gestado nos porões da ditadura – em 2018. Cabe-nos, agora, tratar de como se desenvolveram ideias marxistas na psicologia.

Psicologia social brasileira e marxismo: encontros

Segundo Antunes (1999), a história da psicologia no Brasil pode ser dividida em cinco períodos: 1) pré-institucional (período colonial); 2) institucional (século XIX); 3) autonomização (1890-1930); 4) consolidação (1930-1962) e 5) profissionalização (1962 em diante), sendo que a psicologia científica ganhara impulso decisivo desde a terceira fase, com predomínio da influência francesa. A criação dos primeiros laboratórios, por meio de cátedras específicas, se dá a partir de 1906, ocorrendo nas escolas normais e manicômios, mormente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, embora houvesse destacadas experiências também em Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. O primeiro curso de graduação em Psicologia data de 1953, na PUC-RJ, nove anos antes do reconhecimento da profissão, em 1962 (Molon, 2001). Não obstante, os cursos continuaram a ser escassos, além de concentrados no sudeste do país. A primeira

profissional em psicologia filiada ao Partido Comunista do Brasil, na década de 1930, foi a psiquiatra junguiana Nise da Silveira (1905-1999).

Após o início da ditadura civil-militar (1964-1985), os estudos de Marx – embora nunca formalmente proibidos – são encarados com suspeição. Conforme Carone (2007), o AI-5, de 1968, proibiu atividades e manifestações de natureza política, resultando em aposentadoria compulsória de diversos professores de esquerda das universidades públicas.

Mesmo em um cenário perigoso, estudava-se algo de Marx em alguns setores de psicologia de universidades federais em meados dos anos 1970, como o da Federal da Paraíba, em 1974, e o de Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais, após reformas curriculares (Vilela, 2011). Na Universidade de São Paulo, Ecléa Bosi (1936-2017) defendeu seu doutorado em Psicologia em 1971, utilizando-se de marxistas como Antonio Gramsci, Theodor W. Adorno e Lucien Goldmann, texto inaugural de uma tradição especificamente brasileira em psicologia crítica. Coube ao editor Ênio Silveira, da editora Civilização Brasileira, a publicação de um bom número de obras marxistas nos anos 1960, a despeito da perseguição e dificuldades financeiras da empresa nos anos 1970 (Maués, 2014).

Nessa década em que alguns psicólogos leem obras marxistas, a obra de Liev Semionovich Vigotski (1896-1934) começa a se fazer presente. Embora o pioneirismo dos estudos vigotskianos não esteja claro em Freitas (1994),[5] parece ter cabido a Agnela da Silva Giusta (?-2013), então estudante de mestrado, trazer exemplares de obras de Vigotski da Itália em 1975, entre as quais *O desenvolvimento psicológico da criança*. Giusta teria efetuado a primeira tradução artesanal de um dos capítulos desse livro, utilizada a partir de 1977 na área de Psicologia da Aprendizagem do Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio

5 A obra de Freitas baseia-se em entrevistas não identificadas, apesar de trazer uma lista com o nome das entrevistadas ao final, tornando possível deduzir quem elas são.

de Janeiro, RJ. A estudante se interessou por Vigotski a partir do comentário de Jean Piaget acerca da psicologia soviética em livro de 1974, *Sabedoria e ilusões da filosofia*. Outras entrevistadas por Freitas (1994) também relatam ter lido e/ou adquirido, no Brasil, edições importadas de Vigotski em 1977, data próxima, também, da emergência das primeiras leituras de Bakhtin no campo da linguística. Conforme descreve Freitas (1994, p.38), os autores chegaram silenciosamente no Brasil e "foram se alojando, após encontros fortuitos, nas casas de professores de Psicologia, de Letras e de Educação", em um cenário autoritário marcado pelo tecnicismo e behaviorismo nos documentos oficiais das políticas públicas educacionais como fruto do acordo MEC-USAID.[6] No que se refere à psicologia soviética, a década de 1980 marcou-se pelo protagonismo de duas instituições paulistas: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), respectivamente na Psicologia Social e na Educação, duas instituições vitais para a sobrevivência da esquerda nos anos de chumbo.

Marcos institucionais considerados importantes por vários comentadores para a emergência de uma psicologia social crítica foram o Congresso da Sociedade Interamericana de Psicologia em Miami, em 1976, seguido pelo I Encontro de Psicologia Social na PUC-SP, em 1979, o qual contou com cem participantes (Molon, 2001). O contexto era o da chamada "crise da psicologia social experimental" dos anos 1970, pautado pela crítica dos pesquisadores latino-americanos à psicologia ocidental (ou seja, europeia e norte-americana) de base positivista. Contra essa proposta, o grupo formado em torno de Silvia Lane (1933-2006) na PUC-SP – a chamada "Escola de São Paulo de Psicologia Social" – lê Marx, Engels, Gramsci, Heller, Sartre, Ianni, Ruy Fausto (Carvalho, 2014, p. 101), além de Vigotski, Luria, Leontiev, Politzer, Sève, Martín-Baró, Fals-Borda, Paulo Freire, Montero, Merani, entre outros.

6 Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for Internacional Development (USAID), em Carvalho (2014).

A fundação da Associação Brasileira de Psicologia Social ocorreu em 1980 (tendo Lane como a primeira presidente). Em 1982, Lane e outra professora de psicologia social, Maria do Carmo Guedes, viajaram pela América Latina buscando conhecer experiências de psicologia comunitária. Dessa viagem nasceram relações com psicólogos de Venezuela, Colômbia, México, Equador, Peru e Cuba (Carvalho, 2014, p.99-101). Segundo Lane, a saída da crise na psicologia pela via do marxismo nos países citados desenvolvia-se em um cenário marcado pelos seguintes fatores:

> a) a dominação cultural pela produção intelectual estadunidense; b) a disposição crítica de pesquisadores e profissionais destes países em buscar novos métodos e fundamentos de pesquisa, sendo então a pesquisa-ação a alternativa metodológica privilegiada; c) e, em que pese muitas semelhanças referentes aos problemas histórico-sociais encontrados e também às propostas formuladas em resposta a tais problemas, os professores e estudantes expressaram a necessidade de se promover melhor o intercâmbio entre tais experiências. (ibidem, p.101)

Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira (2016, p.533) comentam que, para essa primeira geração de psicólogos sociais, a relevância de trabalhar em favor das camadas populares era um aspecto central, encontrando-se "católicos que atuam em comunidades de base e se filiam à Teologia da Libertação; antigos auxiliares e entusiastas da educação popular, de Paulo Freire; marxistas de orientações variadas", embora Lane relatasse a Coelho (2007) já ser leitora de Marx desde sua graduação em Filosofia, ainda nos anos 1950. Segundo Carvalho (2014), alguns dos primeiros trabalhos em psicologia comunitária da PUC-SP dataram dos anos 1960. A multiplicidade do cotidiano tornou-se "de interesse" da psicologia, vindo a se desdobrar em outro campo, o da psicologia escolar, com as obras de Maria Helena de Souza Patto (1981; 1984; 1990; ver Toassa, 2016), como veremos adiante, solidamente fundada no marxismo.

Em linhas gerais, é nítido que a abertura política da ditadura civil-militar, nos anos 1980, foi decisiva para a formação e difusão de uma psicologia marxista no Brasil. Uma outra determinação importante foi a aproximação dos psicólogos com relação às políticas públicas, uma vez que a regulamentação profissional ocorrida em 1962 priorizou o atendimento clínico em espaços privados, em detrimento das práticas em instituições (Antunes, 1999).

Carvalho (2014) observa uma apropriação heterogênea, não raramente superficial, do materialismo histórico-dialético nesse primeiro momento. Em seu trabalho sobre ideologia, Antonia da Costa Ciampa, por exemplo, utilizou-se do manual de Marta Harnecker sobre o materialismo histórico, e não de Marx e Engels ou autores contemporâneos acerca de ideologias. Wanderley Codo teria mostrado apropriação mais consistente do conceito de trabalho em Marx, contribuindo de forma expressiva para a estruturação de uma psicologia marxista do trabalho no Brasil, que permanece bastante vigorosa até nossos dias. As leituras do autor se deram ainda em diálogo com o behaviorismo: por exemplo, Codo (1984) defende a psicologia como ciência do comportamento e cita Skinner para justificar a tendência universal dos humanos a controlar seu meio, o que também se aplicaria ao seu trabalho. De resto, o raciocínio da Escola de São Paulo nunca se apresentou fechado a referências não marxistas. Como assinala Carvalho (2014, p.167): "A teoria das objetivações sociais de Agnes Heller e a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas serão aquelas em torno das quais orbitará o conjunto das discussões teóricas da Escola de São Paulo de Psicologia Social nos anos 1990 e 2000".

A Escola de São Paulo mostrava, assim, relação de unidade na diversidade, sendo vital para essa diversidade a formulação, por Lane (Lane; Codo, 1984), de um projeto de categorias fundamentais para a psicologia social: consciência, atividade, identidade, linguagem, ideologia, alienação e processo grupal, tendo em vista a transformação social, ao encontro dos interesses da classe trabalhadora (Carvalho, 2014, p.146), com chamados à superação de uma sociedade de classes e à práxis. Ademais, mostrava-se contrária à

separação entre investigador e investigado. A pesquisa empírica está quase sempre presente nas teses e dissertações do grupo.[7]

A coletânea mais celebrada da Escola de São Paulo (Lane; Codo, 1984) faz referência a Vigotski e Leontiev justamente no capítulo sobre o projeto das categorias fundamentais do psiquismo, sendo eles os únicos autores *en passant* mencionados na psicologia soviética. Nas teses e dissertações orientadas por Lane na década de 1980, emergem Leontiev, Vigotski e Luria, porém estes dois últimos são citados com maior constância na década de 1990 – com Leontiev, se dá o inverso: é mais citado na década de 1980 (Sousa, 2008, p.69). González-Rey (2007, p.60) reconhece a importância do tratamento dado por Lane ao trabalho como forma de atividade humana, e observa que a autora

> [...] começa seu contato com a psicologia soviética com um domínio mais profundo de Leontiev do que de Vygotsky, termina sua obra numa grande proximidade com os temas e desafios que se derivam do posicionamento teórico de Vygotsky em seus últimos trabalhos e que, hoje, nos trazem mais desafios do que certezas.

O mesmo autor, seguindo posição consensual entre os comentadores da Escola de São Paulo, observa um deslocamento de Lane na direção dos estudos sobre os processos da imaginação, as emoções e a fantasia, categorias que teriam sido deixadas em segundo plano pela Teoria da Atividade de Leontiev (González-Rey, 2007). Freitas (1994) observa que o grupo ligado a Silvia Lane teria começado pelos estudos da Teoria da Atividade de Rubinstein e Leontiev; as pesquisas deste último logo teriam alcançado também uma universidade de Minas Gerais, embora esta não seja especificada. A categoria

7 Entretanto, vale notar que é forte a presença também da teoria crítica da sociedade no âmbito da psicologia (a exemplo de parte da produção de Bosi, já comentada), em grupos de pesquisa disseminados em todo o país que não tinham qualquer relação com a Escola de São Paulo (também em outras áreas, como artes, educação, filosofia e ciências sociais).

afetividade incorpora-se ao elenco das categorias fundamentais do psiquismo em Lane e Codo (1984). Em todos os cenários, frisava-se a importância do reconhecimento da natureza humana como sendo histórica e social.

Entretanto, em um contexto de leituras ainda iniciais da psicologia soviética, mediada por edições de baixa qualidade, Carvalho (2014) nota, com justeza, certa superficialidade das leituras da Escola de São Paulo sobre os autores soviéticos. Outros aspectos a serem vistos com alguma reserva é que a própria Lane é mais citada nas teses e dissertações que orientou do que os próprios Marx e Engels (Sousa, 2008). Entre 1974 e 2006, apenas Lane orientou 38 dissertações e 32 teses, em um contexto em que ainda eram escassos os programas de pós-graduação em Psicologia Social (ibidem). Seus ex-alunos mantêm posições institucionais importantes até nossos dias, celebrando um legado dependente, em grande medida, do enorme carisma pessoal e profissional da falecida autora. Outro aspecto a se considerar é de que predominam, com pequena vantagem, as referências marxistas estrangeiras nos trabalhos do grupo (ibidem, p.68), mas havia muitas referências a autores perseguidos pela ditadura que a PUC acolhera – como Florestan Fernandes, Octavio Ianni, José Arthur Giannotti, Paul Singer e outros. Destaca-se, nessas referências, uma ausência: tanto em Sousa (2008) como em Carvalho (2014) chama-nos a atenção o esquecimento de Paulo Freire, não obstante ele também trabalhasse na PUC-SP. Aparentemente, o autor se fez presente nos primórdios da fundação de psicologia comunitária, com força na PUC-SP e PUC-Campinas, sendo deixado em segundo plano pelo grupo de Lane.

Autor prestigiado internacionalmente, com doutorado no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou, Rússia, o cubano Fernando González-Rey (1949-2019) tinha sólidos conhecimentos no campo da psicologia marxista soviética. Além de cooperar com a Escola de São Paulo desde os anos 1980, quando ainda residia em Cuba, tornou-se professor visitante na Unicamp em 1997, depois em instituições das regiões Centro-Oeste e Sul, como Campinas (SP), Goiânia (GO), Passo Fundo (RS) e Brasília (DF), tendo fixado

residência nesta última cidade. Devemos a González-Rey a difusão do legado de importantes soviéticos, como Sergei Leonidovich Rubinstein e – principalmente – Lídia Bozhovich, até então uma completa desconhecida no Brasil. Sua leitura historicamente informada sobre a psicologia soviética persistiu mesmo depois de o autor migrar do marxismo à teoria da complexidade, trânsito apontado por Santos (2020). Sua ampla capacidade de colaboração repercutiu na formação de vários grupos ligados à sua "teoria da subjetividade".

Após o fim da União Soviética, Carvalho (2014, p.8) observa que houve o "abandono ou transformismo de importantes fundamentos e categorias do materialismo histórico-dialético, tais como a estrutura e a dinâmica das classes (e da luta de classes), a centralidade do trabalho e a perspectiva de superação do capitalismo", havendo, então, uma maior aproximação da Escola de São Paulo para com os "neomarxistas" Heller e Habermas. Posteriormente, Sawaia (2001) fortalece o retorno a Espinosa como fonte de Vigotski, desenvolvendo gradativamente tal relação com Vigotski.

Embora muito menos historiografados, outros centros de produção de conhecimento/autores de referência já ganhavam espaço: consolidando uma produção realizada desde a década de 1980 no departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1995, foi criada a base de pesquisa Marxismo e Educação, concebida e liderada pelo professor Oswaldo Yamamoto (Vilela, 2011). A produção desse grupo, forte e centrada na relação entre psicologia social e políticas públicas focadas em populações vulneráveis e movimentos sociais, continua centrada no marxismo até nossos dias. Com muitos autores que se apoiam nas contribuições da psicologia soviética, atuante na graduação e na pós-graduação, esse grupo, junto de outros situados em São Paulo e Paraná, mostra fortes sinais de internacionalização.[8] Para tanto, foi fundamental a formação de uma coalizão liderada pelo Partido

8 Cabe lembrar, ainda, que a UFRN sediou o encontro da ISCAR/2020, com a organização de docentes ligados ao grupo de Yamamoto e com a participação de vários grupos de pesquisa Brasil afora.

dos Trabalhadores (PT) no governo federal entre 2003-2016, a qual buscou afirmar a liderança econômica e política do Brasil na América do Sul. No âmbito da educação, o PT aumentou significativamente o número de universidades e institutos federais, além do financiamento da pesquisa no país.

Psicologia, marxismo e educação (1970-1990)

Embora venha sendo forte a presença do marxismo na psicologia social, o "gigantismo" relativo da área da educação – bem como a maior força da esquerda nesse campo – tornou-se fértil para a disseminação da psicologia marxista; em particular, a soviética. Conforme Freitas (1994), junto de Vigotski vieram Rubinstein, Leontiev e Luria, ao que parece, estudados inicialmente na Unicamp.[9] Porém foi Vigotski quem, de fato, atraiu um interesse mais geral dos pesquisadores.

Freitas (1994) destaca o pioneirismo de Cláudia Lemos nos estudos de Vigotski e Bakhtin, no IEL-Unicamp. A pesquisadora observa que o grupo da brasileira foi meio também para difusão dos autores em outras universidades de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Estudos dos pensadores soviéticos também tiveram início na Neurologia da Universidade de São Paulo com o grupo de Luiz Menna-Barreto, que, junto de professores da Faculdade de Educação da mesma universidade, encabeçou a organização da coletânea *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (Leontiev; Luria; Vigotskii, 1988). Freitas (1994) relata, ainda, o trânsito do interesse de vários pesquisadores para os psicólogos soviéticos sem

9 Ao apresentar tal processo, Freitas (1994) considera Rubinstein como mais próximo do "materialismo mecanicista" de Leontiev e Luria que de Vigotski. A autora observa que o primeiro foi estudado em um grupo da Unicamp nos anos 1980; desconhecemos, entretanto, qualquer indício de que Rubinstein tenha se popularizado no Brasil.

que houvesse, necessariamente, ativismo político ou preferência pelo marxismo.[10]

Ana Luiza Bustamante Smolka e Marta Kohl de Oliveira (que, respectivamente, tornaram-se docentes da Unicamp e USP) travaram contato com Vigotski, como autor imerso no contexto dos construtivismos e cognitivismos, ainda nos Estados Unidos da década de 1970. Elas retornaram a esse país no final da década de 1980, quando já se popularizavam os trabalhos de Wertsch, Bruner e Cole. Para a difusão de Vigotski, exerceu papel fundamental a edição dos livros *Mind in Society* (1984) e *Thought and Language* (1987) no Brasil, em traduções indiretas do inglês.

Vigotski torna-se um autor da moda no início dos anos 1990, saindo dos estudos acadêmicos para a inserção em políticas educacionais: cursos de capacitação de professores em serviço, referenciais curriculares, projetos em nível municipal, estadual e mesmo federal. Sustenta Freitas (1994) que a disseminação de Vigotski e Bakhtin na educação se deu em consequência da redemocratização e do clima político favorável à reflexão sobre os contextos sociais, políticos e econômicos brasileiros. Crescia a percepção de que Piaget ou Skinner não ofereciam um aporte teórico-metodológico adequado, perdendo-se em uma crise da psicologia similar ao dualismo entre objetivismo e subjetivismo retratado por Vigotski em seu tempo. Segundo um dos depoimentos concedidos a Freitas (1994), o trabalho de alfabetização com crianças pobres baseado em Piaget ou na autora argentina Emilia Ferreiro (1937-) não surtia os efeitos desejados; os professores mais politizados recorriam aos estudos da antropologia, do discurso e da cultura – caso, por exemplo, do clássico estudo de Smolka (1987) com classes de alfabetização, fortemente baseado em Luria e na ideia de alfabetização como processo discursivo.

No processo de redemocratização brasileira, em curso a partir da metade dos anos 1980, após 21 anos de ditadura militar, viu-se, especialmente no campo das políticas educacionais, a busca

10 Em linhas gerais, estudos lurianos persistem na neurologia e áreas conexas, até nossos dias.

por referências teóricas de esquerda que pudessem dar resposta aos graves problemas educacionais brasileiros: o acesso à educação formal ainda não tinha sido universalizado, a porcentagem de evasão e reprovação escolares era altíssima e a quantidade de analfabetos funcionais também se destacava (Ferraro; Ross, 2017). Nessa perspectiva, foram eleitos para gestões estaduais e municipais, a partir de 1985, governos de esquerda ou centro-esquerda em diferentes regiões do país, embora sempre tenha havido, desde então, grandes dificuldades para sua manutenção e seu crescimento.

Em processos de reformulação de propostas curriculares e projetos educacionais de estados e municípios, Vigotski surge como autor de referência, e conceitos como zona de desenvolvimento próximo e funções psicológicas superiores começam a aparecer em documentos educacionais.

Destacam-se, no âmbito deste texto, as propostas curriculares dos estados de Santa Catarina e Paraná, na região Sul. Em Santa Catarina, 1984, há uma primeira grande greve de professores da rede pública de ensino após a ditadura militar, e inicia-se o processo de ampliação da participação popular nas discussões sobre a educação do estado. Ao final dessa década inicia-se a elaboração de uma proposta curricular, promulgada em 1991, que vai buscar em Gramsci e em Vigotski seus fundamentos políticos e teóricos. Naquele momento, Vigotski aparece como sendo "sociointeracionista" (Hentz; Herter, 2001), mas seus fundamentos marxistas já constam na proposta curricular:

> Esse marco filosófico está expressamente registrado no documento de 1991, no qual seus autores adotam a concepção do materialismo histórico e dialético como referencial para todo trabalho, inclusive para os que se seguiram nos anos posteriores. Do ponto de vista pedagógico, a opção teórica assumida na proposta foi a abordagem histórico-cultural. A opção por essa perspectiva filosófica e pedagógica está registrada também nos documentos publicados em 1998 e 2005. (Thiesen, 2007, p.43)

Vale destacar que a elaboração da proposta contou com a colaboração de docentes da UFSC, que também iniciavam seus estudos sobre a escola soviética.[11]

No Paraná, processo semelhante ocorreu, mas, em vez da fundamentação em uma teoria da psicologia, a secretaria estadual de educação buscaria na obra de Demerval Saviani (1943-), importante filósofo da educação marxista, os aportes para a elaboração de sua proposta curricular, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.[12] Saviani, junto com seu grupo de pesquisa, elaborou, a partir dos anos 1980, as bases da pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica de fundamentação epistemológica marxista (Saviani, 1995).

No plano nacional, Vigotski, Luria e Leontiev aparecem como referência, junto com Piaget e Ausubel, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), promulgados em 1998. Os PCNs são um conjunto de textos que contêm as diretrizes curriculares nacionais, elaboradas pelo governo federal na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). Ressalta-se que os autores soviéticos são mencionados em um parágrafo no documento, apenas quando é apresentada a concepção de aprendizagem dos PCNs, articulada com a concepção construtivista, como vemos em trecho do próprio documento:

> Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar "enfoques cognitivos", no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev

11 Para saber mais sobre a proposta curricular de Santa Catarina, ver Coan e Almeida (2015) e Hentz e Herter (2001).

12 Ver Noda e Galuch (2018) para detalhes sobre as políticas educacionais do Paraná.

> e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência. (BRASIL, 1998, p.71)

As obras de Vigotski que constam nas referências dos Parâmetros são *Mind in Society* e a versão resumida de *Thought and Language*, respectivamente, editadas em 1984 e 1987.

Voltando ao âmbito acadêmico e à pedagoga Ana Luiza Bustamante Smolka, da associação desta docente, entre outros colegas da Faculdade de Educação, com o filósofo e psicólogo espanhol Angel Pino Sirgado (1933-2013), constituiu-se o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) em 1987, oficializado no Diretório de Grupos do CNPq em 1992. Formado na Universidade Católica de Louvain e contratado pela Unicamp desde 1977, era a segunda vez que Pino residiria no Brasil: enquanto ainda sacerdote, ele atuara nos anos 1950 junto à Juventude Católica, além de coordenar e organizar algumas das primeiras comunidades eclesiais de base, organizações que tiveram como base a Teologia da Libertação "Pino explorou temas amplos, como a natureza social do desenvolvimento humano; a mediação semiótica; os processos de significação; a afetividade; a criação imaginária. Dedicou atenção especial às condições de vida da infância; aos direitos da criança e do adolescente; à visão promissora de uma educação estética." (Smolka; Góes; Laplane, 2015, p.329)

A formação sólida e diversificada de Sirgado – um conhecedor de Marx e Bakhtin – tornou-o uma referência nos estudos vigotskianos,

com os quais travou contato na década de 1980. Em 1991, organizou o dossiê "Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética" para o *Cadernos CEDES*. O material focava a importância da mediação, o papel do trabalho na constituição do gênero humano, entre outros temas. O GPPL formou vínculos com a PUC-SP e educou muitos pesquisadores que vieram a atuar no sul do país, inclusive, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Outros dos 24 entrevistados por Freitas (1994), pioneiros dos estudos da psicologia soviética no Brasil, relataram também pesquisar Leontiev, Bakhtin, Wallon e Rubinstein. A influência deste último, no entanto, quase não se fez sentir no comentário educacional brasileiro, sendo escassamente referido até nossos dias.

Sarmento (2006) nos dá notícia do *boom* inicial de Vigotski no Brasil em pesquisa sobre as teses e dissertações defendidas entre 1986-2001 que o tomaram como referência. A autora localizou 366 dissertações e teses que faziam referência ao autor, distribuídas por 46 universidades brasileiras, majoritariamente do Sudeste, Centro-oeste e Sul. Do conjunto, 299 utilizavam Vigotski de forma complementar, e 69 eram, de fato, baseadas em sua obra. Quanto às áreas, 267 trabalhos foram defendidos nos âmbitos da educação e da psicologia, áreas que concentravam 56 dos fundamentados na obra de Vigotski.

Em síntese, Sarmento conclui que programas de pós-graduação de PUC-SP, Unicamp, USP e UFSC (em ordem decrescente) foram os polos de difusão inicial da abordagem de Vigotski no Brasil, totalizando 47% do total de trabalhos que faziam referência ao autor e 64,3% das 56 dissertações e teses nele baseadas defendidas no período, com ampla vantagem da área de educação – cujo número de programas também era bem mais expressivo que os de psicologia. Educação e psicologia compreendem 81,1% dos trabalhos defendidos; cinco periódicos dessas áreas concentram 45% dos artigos publicados.[13]

13 São eles: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, *Educação & Sociedade*, *Psicologia em Estudo*, *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (Sarmento, 2006)

Quanto ao conteúdo, Sarmento (2006) observou uma repetição das temáticas investigadas, mormente no que se referia à relação desenvolvimento-aprendizagem e aos processos de interação professor-aluno, ou de alunos entre si. Havia ampla variação dos sujeitos e contextos, desde a educação infantil até o ensino médio, sendo que muitos trabalhos não se atinham meramente à relação da psicologia como fundamento da educação, mas buscavam pensar, diretamente, a efetivação de processos e práticas pedagógicas no campo dos estudos da formação do educador, sobre currículo e a respeito da metodologia de ensino.

Quadro 8.1 – Temáticas identificadas no *corpus* investigativo

Temática 1:	Biografia de Vigotski
Temática 2:	Contexto do surgimento da teoria
Temática 3:	Denominação da teoria
Temática 4:	Autoria
Temática 5:	Funções psicológicas superiores
Temática 6:	Linguagem – oralidade, escrita e desenho
Temática 7:	A internalização e a constituição do ser humano
Temática 8:	Desenvolvimento humano – concepção e linhas de desenvolvimento
Temática 9:	Níveis e zona de desenvolvimento e o processo de aprendizagem
Temática 10:	Função do brinquedo no desenvolvimento infantil
Temática 11:	A interação social e suas interfaces no contexto educativo
Temática 12:	Implicações da Teoria Histórico-Cultural no contexto escolar

Fonte: Sarmento, 2006, p.55

A maior parte das teses e dissertações relata pesquisas de campo, havendo número reduzido de estudos bibliográficos. Sarmento discorda de Duarte (2001b) no que diz respeito aos equívocos de interpretação de Vigotski, deparando-se com mais "consensos" que "dissensos" acerca desta. Segundo a autora, as divergências referiam-se especialmente à nomeação e autoria das contribuições teóricas atribuídas a Vigotski e seus colaboradores, baseadas em obras traduzidas de autores como Harry Daniels, Guilhermo Blanck, René van der Veer e Jan Valsiner e Luis C. Moll. Segundo Sarmento, de modo

geral, os trabalhos faziam referência às bases marxistas de Vigotski. Entretanto, outros autores da educação não se satisfizeram com essas menções. Vigotski cresceu a ponto de ser disputado na arena acadêmica, em seus vínculos com as políticas públicas.

Psicologia escolar e a busca por uma concepção crítica de ciência

Outro campo importante em que a teoria vigotskiana tem evidência no Brasil é a psicologia escolar. Antes mesmo da chegada das obras de Vigotski em terras brasileiras, destaca-se a aproximação da área com ideias marxistas e marxianas, em um movimento de busca de referências para superar as explicações hegemônicas biologizantes e individualizantes acerca do fracasso escolar, predominantes até a década de 1980. Nesse campo, sobressaem-se os trabalhos de Maria Helena de Souza Patto, docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ipusp), especialmente as obras *Psicologia e ideologia* (1981) e *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1990),[14] respectivamente sua tese de doutorado e de livre-docência (Toassa, 2016).

Nesses trabalhos, Patto, recorrendo ao marco teórico do materialismo histórico e a autores como Marx, Gramsci, Althusser, Heller, Kosik, entre outros marxistas estrangeiros e brasileiros, faz uma análise profunda de como a psicologia constitui-se como ciência ideológica, que corresponde aos ideais positivistas de ciência. Para a autora, as explicações hegemônicas acerca do fracasso escolar focam exclusivamente na criança, especialmente na criança pobre, estudante de escola pública, as causas pelo "não aprender". Entre as concepções hegemônicas sobre as dificuldades de aprendizagem, Patto menciona as teorias raciais, a psicologia diferencial, a psicometria e a teoria da carência cultural. Segundo a pesquisadora, são concepções a-históricas que tomam como natural o que é social, como social o

14 Este é o ano da primeira edição desta obra, que em 2015 já estava em sua 4ª edição.

que é político, como causa o que é consequência, como abstração o que é realidade concreta dos homens (Patto, 1997).

A partir da crítica radical a essas concepções, Patto propõe uma guinada epistemológica na compreensão das "dificuldades de aprendizagem" que passam a ser analisadas a partir de sua produção institucional e política como fracasso escolar (Toassa, 2016). A autora denuncia, assim, a produção do fracasso advinda da precariedade das condições de trabalho dos profissionais da educação, das práticas de humilhação e preconceito presentes na escola, das políticas de educação que geram obstáculos às práticas educativas, entre outros fatores.

A crítica de Patto é um ponto de virada para a psicologia escolar brasileira, que precisará rever seus estudos e concepções. A autora traz o materialismo histórico-dialético como método central à análise do fracasso escolar, recorrendo bastante a autores da sociologia e da educação, produzindo uma análise sociológica do fenômeno, que recusa, em parte, as teorias da psicologia visando à sua gradual transformação.

É na década de 1990 que uma geração de psicólogas escolares, algumas destas orientandas de Patto, irão reconciliar-se com a psicologia, buscando reconstruir este campo a partir do movimento de crítica das relações entre psicologia e educação. Nesse momento, são publicadas coletâneas organizadas por Machado e Souza (1997) e Tanamachi, Souza e Rocha (2000). Estes e outros trabalhos publicados ao longo dos anos 1990 e início dos anos 2000 buscaram construir novas bases teórico-metodológicas para atuação da psicologia na escola em uma perspectiva crítica.

A Psicologia Histórico-Cultural aparece como uma das possibilidades teóricas à constituição da psicologia escolar crítica, e Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov, Bozhovich, Elkonin, Galperin, entre outros, como referências nos trabalhos da área, especialmente, nos estudos sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, pensamento e linguagem, vivências, consciência, mediação, meio social e papel da atividade escolar. Predomina uma perspectiva social de defesa da valorização da educação como processo de democratização do saber escolar, tal como debate a pedagogia histórico-crítica

de Saviani. Utiliza-se, ainda, com frequência, as contribuições da Escola de Budapeste e do método materialista dialético.

Atualmente, a Psicologia Histórico-Cultural é uma das perspectivas mais presentes na psicologia escolar, como podemos ver nos trabalhos apresentados em eventos da área, por exemplo, nos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar (Conpe), organizados pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), e nas publicações da principal revista da área, a *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, também produzida pela Abrapee.

Uma polêmica: qual a natureza social e as implicações do marxismo de Vigotski e seus colaboradores?

Conforme comentamos, historicamente, o marxismo tem-se mostrado muito mais forte na educação que na psicologia. Já algo disperso no território nacional no início do século XXI, Vigotski tornara-se importante o suficiente para ser objeto de disputa: quais eram e qual o significado, de fato, dos fundamentos marxistas de sua obra? Dados esses fundamentos, quais seriam as possibilidades de desenvolvê-la em nossos dias? Os seus ex-estudantes – conhecidos ou desconhecidos no Brasil – já haviam feito parte desse trabalho após sua morte? O que Vigotski realmente escreveu, considerando-se os evidentes problemas de tradução apresentados nas edições populares no Brasil? Qual relação as leituras realizadas até então tinham com a história da educação brasileira?

Na esteira dessas preocupações, artigo do pedagogo Newton Duarte (1996), professor do *campus* de Araraquara da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), deu início a uma polêmica de grandes proporções, desenvolvida no livro *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2001b). Duarte baliza sua argumentação em três pontos: crítica a uma apropriação construtivista ou neoliberal da obra de Vigotski; defesa de uma base marxista da obra de

Vigotski; crítica do distanciamento entre Vigotski e Leontiev/Teoria da Atividade (Bovo; Kunzler; Toassa, 2019).[15]

Vinculando-se intelectualmente ao pensamento de Saviani, a obra de Duarte desenvolve uma crítica às apropriações neoliberais e "escolanovistas" de Vigotski na educação brasileira. Suas reflexões fundamentam-se na percepção de que a difusão do ideário da Escola Nova, de John Dewey (1859-1952) e outros autores, teria contribuído para deformar a percepção do caráter marxista da obra vigotskiana, inserindo-a no contexto neoliberal das propostas voltadas a ensinar a população a "aprender a aprender", eximindo o Estado de promover uma educação pública de qualidade, como é marcante na história do Brasil. Basta dizer que nosso sistema nacional de educação primária foi efetivado apenas na década de 1950; a educação pública de crianças e adolescentes apresenta, até os nossos dias, uma marcante precarização.

Duarte (2001b) ressalta como a difusão das ideias de Piaget na educação brasileira acabaram sendo utilizadas de modo a justificar a desvalorização do trabalho docente – uma vez que o suíço atribui centralidade ao processo psicológico de equilibração, o qual perpassa a relação entre sujeito e objeto no decorrer do processo de desenvolvimento. Como outros autores já tinham notado, com isso, o papel do educador – historicamente desvalorizado no Brasil – fica em segundo plano. Ademais, para Duarte, Piaget teria um caráter biologicista, oposto à orientação teórica marxista de Vigotski. Esses aspectos tornavam bastante estranhas as associações entre os autores, as quais se mostraram comuns, como também apontado por Sarmento (2006) e constatado em documentos educacionais importantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais citados anteriormente.

Duarte (2001b) faz uma clara diferenciação entre Vigotski e autores denominados interacionistas ou construtivistas, como

15 Antes dos referidos trabalhos, a tese de doutorado de Duarte (1993) focara os fundamentos de uma teoria marxista da individualidade, balizada em Marx, Engels, Heller e Leontiev, mostrando alinhamento com relação às contribuições deste último autor.

Piaget, apresentando como argumento a própria crítica de Vigotski ao último, e o caráter biologicista da perspectiva piagetiana em oposição à historicidade do psiquismo na obra de Vigotski e seus seguidores. Sua argumentação culmina na afirmação dos preceitos marxistas que embasam a concepção de Vigotski e sua escola, adulterados pelos editores dos Estados Unidos de modo a "depurar-se" dessas concepções. Diversas edições foram prejudicadas no que concerne ao marxismo das ideias vigotskianas, que Duarte julga terem sido continuadas por Leontiev e outros participantes da chamada "Escola de Vigotski", e cuja continuidade não se faz tão evidente justamente pela mutilação da obra do psicólogo russo.

Conforme pesquisa de Bovo, Kunzler e Toassa (2019), Duarte (1996; 1998; 2001a; 2001b; 2002; 2004) critica associações do marxismo a psicologias estranhas a tal perspectiva. O autor também critica a tentativa de alguns estudiosos, como van der Veer, de separar a Teoria da Atividade da Psicologia Histórico-Cultural (idem, 2001b), endossando, no plano internacional, a perspectiva de autores de uma psicologia marxista como Mohamed Elhammouni e Mario Golder. Com isso, contribuiria, também, com o processo de internacionalização de uma reflexão marxista sobre a natureza concreta do sujeito em relação com uma cultura pautada no capitalismo flexível, em que a educação escolar tende a ficar progressivamente em segundo plano como processo indispensável à formação cultural de cidadãos críticos. No contexto nacional, Duarte fez a crítica a diversos autores mencionados no presente capítulo, como Kohl de Oliveira, Smolka e Freitas, além de outros.

A despeito dessas importantes reflexões, no entanto, Duarte (2001b) acaba endossando a perspectiva hagiográfica da Escola de Vigotski, a qual sustenta que o autor compôs um trio com Leontiev e Luria para desenvolver a Psicologia Histórico-Cultural. Entretanto, a "revolução revisionista" na história da psicologia, encabeçada por Anton Yasnitsky (com o auxílio de colaboradores de diversos países), vem mostrando a fragilidade dessa tese historiográfica, embasada muito mais na tradição oral que documental. Embora as edições americanas de Vigotski possam, efetivamente, ter retirado

menções do autor aos clássicos do marxismo, faz-se necessário compreender o silenciamento de sua obra na própria União Soviética, bem como o papel algo secundário desempenhado por Leontiev na estruturação da psicologia vigotskiana, segundo Yasnitsky (2020). A carência de estudos históricos rigorosos acabou induzindo Duarte (2001b) a considerar Vasili Davidov como autor do Círculo de Vigotski, quando tal autor é posterior ao grupo e nunca chegou a conviver com este último (Bovo; Kunzler; Toassa, 2019). Nos últimos anos, porém, outros comentadores apresentam, com mais fundamentação histórica, algumas dissonâncias conceituais entre Vigotski e Leontiev (como Martins, 2013; Toassa, 2016), além da leitura de Vigotski como autor de um materialismo marxista próprio, o qual não pode ser reduzido às leituras do "marxismo-leninismo" que pautaram a obra de Leontiev a partir de meados dos anos 1930 (Toassa, 2015).[16]

Cabe, entretanto, assinalar que a obra de Duarte tem tido forte presença na pós-graduação, e, particularmente, na formação de docentes da área de educação de universidades públicas de São Paulo e Paraná, muitos dos quais alinham-se à sua perspectiva (caso de profissionais da Universidade Estadual de Maringá (UEM), do grupo Psicologia Histórico-Cultural e Educação). Cumpre destacar que, em decorrência do trabalho do autor, criou-se uma ambiência favorável à utilização das contribuições de pedagogos e psicólogos soviéticos para além de Vigotski, com destaque para outros grupos não diretamente relacionados a Duarte, como o de Libâneo (PUC-Goiás), de Manoel Oriosvaldo de Moura (da Faculdade de Educação-USP), de Andréa Longarezi e Roberto Puentes (Universidade Federal de Uberlândia), de Isauro Beltrán Núñez (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e outros. Esses grupos têm se dedicado fortemente aos estudos das contribuições de outros autores soviéticos, como Leontiev, Davidov, Elkonin, Galperin, tendo como foco investigações no campo da didática e da atividade pedagógica.

16 Avalia-se que outros estudos aprofundados sobre as aproximações e os distanciamentos epistemológicos entre Vigotski e Leontiev ainda precisam ser feitos.

Considerações finais

A história da recepção, difusão e produção da psicologia marxista, e de suas variantes soviéticas no Brasil, foi, a tomar pelas considerações de García (2016), tardia com relação, por exemplo, à Argentina, onde ganhara impulso a partir dos anos 1950 e 1960. Entre as determinações locais para o desenvolvimento tardio dessas relações entre marxismo e psicologia, devemos destacar o início da ditadura civil-militar em 1964 (precoce com relação às demais nações latino-americanas). Houve, ainda, a intensificação da violência de Estado no final da mesma década, piorando significativamente as condições para o desenvolvimento de um pensamento de esquerda. Contudo, razões culturais específicas ao campo da psicologia devem ter desempenhado relevante papel: conforme apontamos, a profissão de psicólogo foi reconhecida apenas em 1962, tendo por foco a atuação clínica em espaços privados, à moda liberal. Essa característica, somada à escassez de cursos de formação em psicologia, além de sua concentração no Sudeste, podem justificar o relativo atraso nacional e internacional do desenvolvimento das relações psicologia e marxismo no Brasil.

Um aspecto relevante, como exposto no início deste capítulo, é de que, na década de legalização da profissão (anos 1960), já existiam sólidos estudos marxistas em outras ciências humanas, tendo por foco as especificidades do desenvolvimento social, econômico e político brasileiro. Foi, também, nessa década que Paulo Freire despontou como expoente da pedagogia marxista, seguido por vários outros autores e movimentos sociais. Ainda com um pequeno número de programas de pós-graduação nos anos 1970, a psicologia brasileira interessada em dialogar com o marxismo importou referências soviéticas próprias da área, além de trabalhar com os próprios Marx e Engels, Escola de Frankfurt, Escola de Budapeste – e, em escala que não pudemos avaliar neste texto pela escassez de referências históricas, também com textos de autores marxistas como Henri Wallon e Lucien Sève. Iniciou-se, também, um ciclo de cooperação com outros países da América Latina,

visando a constituir novas práxis aptas a compreender as especificidades dessa terra e sua gente.

Alguns professores brasileiros que tomaram contato com obras de psicólogos soviéticos e as divulgaram no Brasil (Freitas, 1994) fizeram-no de forma inicialmente artesanal, pesquisando em grupos de estudo que tardaram a trabalhar com traduções em língua portuguesa, efetivadas apenas a partir dos anos 1980 e que ganharam impulso no final dos anos 1990 e início dos 2000. Não obstante, até hoje utilizam-se muito as *Collected Works* em espanhol, pois os textos ali presentes não foram traduzidos – ou, pelo menos, não com qualidade – ao português. Observamos que houve, pois, três portas de entrada para a psicologia soviética no Brasil: por meio de outros países latino-americanos (com destaque para Cuba); dos Estados Unidos; e da Europa, com o trabalho de espanhóis no Brasil (nas universidades ou em assessoria à legislação educacional). Por tal razão, até nossos dias é bastante forte a leitura de Vigotski como um autor "sociointeracionista" ou "socioconstrutivista", sem que haja maiores preocupações em assinalar suas raízes marxistas ou desenvolver uma psicologia crítica. Note-se que a lista de temas exposta por Sarmento (2001) permanece atual. Circulam, hodiernamente, as mesmas traduções de baixa qualidade dos anos 1980.

Aspecto muito curioso da presença de Vigotski em nosso país, contudo, foi que esse autor tardou a chegar, mas foi adquirindo tal importância que não cremos ser equivocado considerar que o Brasil se tornou um dos mais "vigotskianos" países do mundo. Conforme também mostra Sarmento (2001), centenas de teses e dissertações já faziam referência ao pensador russo entre 1986-2001. Mas, para o tardio "*boom* de Vigotski", foi decisiva a incorporação de referências ao autor em pelo menos um dos documentos da legislação educacional nacional, além de certos estados da federação. A legislação nacional exerceu um "efeito-cascata" em documentos estaduais e municipais, nos cursos de formação de professores etc. Vigotski passa, gradualmente, a ser estudado nos mais diversos campos da educação, inserindo-se no currículo universitário de formação de professores.

Paralelamente, passa a ocupar espaço não só na psicologia social, mas também na escolar. Multiplicam-se as publicações e mesmo os jornais especializados nas contribuições da Teoria Histórico-cultural e Teoria da Atividade.

O novo cenário intelectual e político em que se dispôs a obra do autor produziu um importante embate acerca da denominação de sua teoria e das raízes teórico-filosóficas dela, dois aspectos que, já de longa data, despertavam dúvidas no contexto nacional. Ainda que a incorporação dos psicólogos soviéticos já se desenvolvesse no interior de grupos de esquerda, a obra de Duarte (2001) marcou um novo espaço identitário, aquele dos interessados em realizar uma leitura marxista da obra de Vigotski e associados – espaço relativamente diversificado que comporta, por sua vez, uma gama de relações com outros teóricos do marxismo, e, mais recentemente, mesmo com a obra filosófica de Bento de Espinosa (1632-1677), autor enraizado no campo filosófico. Nessa ambiência, diversos outros autores soviéticos passaram a ocupar espaço no cenário educacional, o que se expressou pela realização de eventos, criação de novos grupos de pesquisa e a realização de novas traduções de textos de Vigotski e seu círculo. Multiplicaram-se os temas estudados, os grupos, e também os estudos históricos e teóricos que procuram apresentar-se no cenário internacional.

Compreender as especificidades do contexto brasileiro e latino-americano – e, porque não dizer, do restante do mundo pós-colonial –, contribuindo para resolver os inúmeros problemas sociais aqui existentes; dialogar de forma mais efetiva com os autores locais anuncia-se como um dos caminhos para o progresso pelo qual já advogara Manoel Bomfim. Os psicólogos marxistas em geral, e Vigotski em particular, apresentam-se como fundamentos para interpretar esse universo complexo, que, como afirmava Bomfim (2008), ora imita sem restrições o europeu e o norte-americano, ora busca caminhos próprios, mais afinados à mestiçagem cultural. Em um país no qual a literatura russa se faz muito presente como crítica à desigualdade de classes, compreendemos o quão contemporâneas se mostram as relações entre marxismo e educação.

Referências

ANTUNES, M. A. M. Pioneers of Psychology on Brazilian Education: Manoel Bomfim, a Radical Thinker. *In*: SOUZA, M. P. R. de; TOASSA, G.; BAUTHENEY, K. C. S. F. (org.). *Psychology, Society and Education*: Critical Perspectives in Brazil. New York: Nova Science Publishers, 2016. p. 51-67.

ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil*: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: EDUC, 1999.

BARÃO, C. A. A influência da revolução cubana sobre a esquerda brasileira nos anos 60. *In*: MORAES, J. Q. de; REIS FILHO, D. A. (ed.). *História do marxismo no Brasil*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. v.I, p. 259-316.

BOMFIM, M. *A América Latina*: males de origem. São Paulo: Centro Edelstein, 2008 [1903].

BOVO, A. C.; KUNZLER, A. P.; TOASSA, G. Da "Escola" ao "Círculo" de Vigotski: uma perspectiva historiográfica crítica. *Memorandum*, p.1-23, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

CARONE, I. O papel de Silvia Lane na mudança da Psicologia Social do Brasil. *Psicologia & Sociedade*, v.19, n.2, p.62-66, 2007. DOI: 10.1590/S0102-71822007000500020. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/mzL9YbsVYh9BGRwjCP8m9sC/. Acesso em: 26 jul.. 2023.

CARVALHO, B. P. A *Escola de São Paulo de Psicologia Social*: uma análise histórica do seu desenvolvimento desde o materialismo histórico-dialético. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CHAUI, M.; NOGUEIRA, M. A. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. *Lua Nova*, v.71, p.173-228, 2007.

COAN, I. B. F., ALMEIDA, M. de L. P. de. Histórico da proposta curricular de Santa Catarina. *Holos*, v.6, p.251-76, dez. 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.1738. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1738. Acesso em: 26 jul. 2023.

CODO, W. Relações de trabalho e transformação social. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (ed.) *Psicologia Social*: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p.136-51.

COELHO, M. H. de M. Sílvia por ela mesma. *Psicologia & Sociedade*, v.19 n.spe2, p.7-14, 2007. DOI: 10.1590/S0102-71822007000500003.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZKTPkrKXJQxmw7LKqYgDjhr/?lang=pt#. Acesso em: 26 jul. 2023.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, v.24, n.62, p.44-63, 2004. DOI: 10.1590/S0101-32622004000100004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/?lang=pt. Acesso em: 26 jul. 2023.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, v.21, n.2, p.279-301, 2002. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646/8881. Acesso em: 13 fev. 2018.

DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. *In*: DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, v.44, n.19, p.85-106, 1998. DOI: 10.1590/S0101-32621998000100008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tszLqmNTD9jH6PWR9gVgynN/. Acesso em: 26 jul. 2023.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, v.7, n.1-2, p.17-50, 1996.

DUARTE, N. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. *In*: DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

FAUSTO, B. *A Concise History of Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v.22, n.71, p.1-26, 2017. DOI: 10.1590/S1413-24782017227164. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M6xDfVFpDrghp4D35fwM3Cn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 jul. 2023.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GARCÍA, L. N. Versiones tempranas de Vygotski: su recepción em la Argentina (1935-1974). *In*: YASNITSKI, A.; VAN DER VEER, R.; AGUILAR,

E.; GARCÍA, L. N. (org.). *Vygotski revisitado*: una historia crítica de su contexto y legado. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016.

GONZÁLEZ-REY, F. L. Encontro da psicologia social brasileira com a psicologia soviética. *Psicologia & Sociedade*, v.19, n.spe2, p.57-61, 2007. DOI: 10.1590/S0102-71822007000500019. disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/Dm4pFW3XWZDJLGyFJXp4fdj/?lang=pt. Acesso em: 26 jul. 2023.

HENTZ, P.; HERTER, M.L. Propuesta curricular de Santa Catarina y psicología histórico-cultural. *In*: GOLDER, M. *Vygotsky, psicólogo radical*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2001.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). *Psicologia Social*: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). *Psicologia Escolar*: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MARTINS, J. B. Da relação Vigotski e Leontiev-Alguns apontamentos a respeito da história da psicologia soviética. *Interamerican Journal of Psychology*, v.47, n.1, p.43-51, 2013.

MARTINS, J. D. S. *A sociabilidade do homem simples*: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Contexto, 2011.

MAUÉS, F. Sou brasileiro, democrata e editor. *Observatório da Imprensa*, 18 nov. 2014. Disponível em: https://www.observatoriodaimprensa.com.br/armazem-literario/_ed825_sou_brasileiro_democrata_e_editor/. Acesso em: 26 jul. 2023.

MOLÓN, S. I. A Psicologia Social abrapsiana: apontamentos históricos. *Interações*, v.6, n.12, p.41-68, 2001.

MORAES FILHO, E. de. A proto-história do marxismo no Brasil. *In*: MORAES, J. Q. de.; REIS FILHO, D. A. (org.). *História do marxismo no Brasil*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. v.I, p.13-58.

NETTO, J. P. Nota sobre o marxismo na América Latina. *Novos Temas*, Salvador/São Paulo, v.5/6, p.43-60, 2012.

NODA, M.; GALUCH, M. T. B. Políticas públicas de educação no ensino básico do Estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980-2000). *Revista HISTEDBR On-Line*, v.18. n.2, p.545-69, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652356. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652356. Acesso em: 26 jul. 2023.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, v.8, n.1, p. 47-62, 1997. DOI: 10.1590/S0103-65641997000100004.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/QddvmP3NTTm7btMQDLZzbkG/?lang=pt. Acesso em: 26 jul. 2023.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia*: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. 2.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

SANTOS, M. R. dos. Seria a Teoria da Subjetividade uma vertente da Psicologia Histórico-Cultural? *Psicologia em Revista*, v.26, p.269-84, 2020.

SARMENTO, D. F. *A teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky*: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986-2001. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. São Paulo: Vozes, 1999. p.97-118.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita:* a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo; Campinas: Cortez; Editora da Unicamp, 1987.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. Desenvolvimento humano: história, natureza e cultura. *Cadernos CEDES*, v.35, n.esp., p.329-32, 2015. DOI: 10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154113. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dgYCz9VSCbf54tLLg6yR3gm/?lang=pt#. Acesso em: 26 jul. 2023.

SOUSA, E. A. D. *Sílvia Tatiane Maurer Lane*: dissertações e teses orientadas no Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social na PUC-SP – uma contribuição aos estudos sobre a psicologia social no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M.P.R.; ROCHA, M. L. da. *Psicologia e educação*: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

THIESEN, J. da S. Vinte anos de discussão e implantação da proposta curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. *PerCursos*, v.8, n.2, p.41-54, 2007. Disponível em

http://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1556. Acesso em: 1 set. 2019.

TOASSA, G.; ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. de. Da ditadura militar à redemocratização: caminhos da teoria histórico-cultural na psicologia e educação brasileiras (anos 1970 a 1990). *Professare*, v.11, n.3, e3074-e3074, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.33362/professare.v11i3.3074.

TOASSA, G. Beyond the "Fractured Discourse": Reflections on the Subject and Methodology of Intervention in School Psychology. *In*: SOUZA, M. P. R., TOASSA, G., BAUTHENEY, K. C. S. F. *Psychology, Society and Education*: Critical Perspectives in Brazil. New York: Nova Publishers, 2016. p.113-30.

TOASSA, G. Is there a "Vygotskian Materialism"? Ontological and Epistemological Concerns for a Contemporary Marxist Psychology (Part I). *Dubna Psychological Journal*, v.3, p.46-57, 2015.

VILELA, A. M. J. (org.) *Dicionário histórico de instituições de Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro; Brasília, DF: Imago; Conselho Federal de Psicologia, 2011.

VILELA, A. M. J.; DEGANI-CARNEIRO, F.; OLIVEIRA, D. de M. A formação da psicologia social como campo científico no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, v.28, n.3, p.526-36, 2016. DOI: 10.1590/1807-03102016v28n3p526. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/q3rhMPzd3QGGtY4pVzHwjwL/. Acesso em: 26 jul. 2023.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YASNITSKY, A. Aleksei N. Leontiev's Research on Memory and Its Meaning as the Soviet Avant-Garde Science of the Future. *Cadernos CEDES*, v.40, n.111, p.123-34, 2020.

9
Algumas inquietações sobre o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil

Gabriel Luiz de Cantuária[1]
Flávia da Silva Ferreira Asbahr[2]

O desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil tem sido estudado desde a década de 1990. Freitas (1994) foi a primeira pesquisadora a abordar a questão a partir de uma abordagem histórica, na qual buscou elucidar o processo de chegada e difusão da teoria no país a partir dos soviéticos Vigotski e Bakhtin no ambiente acadêmico. Em sua pesquisa, Freitas entrevistou 24 professores de universidades públicas e privadas localizadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, possibilitando a construção de um panorama geral acerca das condições que permitiram a chegada e difusão desses autores: nos últimos anos da década de 1970 e início da década seguinte, em um período de reabertura política marcado pelo processo de redemocratização, alunos e professores

1 Discente do curso de Psicologia da Unesp, *campus* de Bauru. Foi bolsista Fapesp de Iniciação Científica (Processo 21/06182-0).

2 Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (Ipusp). Docente do departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Educação da Unesp, *campus* de Bauru.

de pós-graduação passaram a estudar no exterior, notadamente nos Estados Unidos e na Europa, e lá tiveram contato com obras traduzidas de Vigotski para o inglês, o espanhol e o italiano. A partir de então, munidos dessas traduções para outros idiomas, trouxeram-nas ao território nacional e passaram a compartilhar os textos com seus alunos e colegas de produção, seja mantendo a tradução ou confeccionando traduções amadoras para o português. Quanto àqueles que tiveram contato com a teoria no Brasil, o caminho foi, inicialmente, de leitura dessas traduções trazidas do exterior, contudo, é notável o crescente interesse pela teoria a partir da publicação dos livros *A formação social da mente* (Vigotski, 1987a), *Pensamento e linguagem* (Vigotski, 1987) e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (Vigotski; Luria; Leontiev, 1988) na década de 1980.

Além de identificar os fatores que contribuíram com a chegada da teoria, relacionando o clima político-econômico e os desafios da prática educativa e científica com o interesse por Vigotski e Bakhtin, Freitas (1994) também identificou em quais áreas de pesquisa os primeiros pesquisadores que se valiam da Psicologia Histórico-Cultural trabalhavam, assim como às quais instituições eles pertenciam e como a leitura desses novos autores impactou a prática profissional dos pesquisadores. Assim, temos que na década de 1980 e início da década de 1990, as principais áreas de pesquisa eram pedagogia, artes, letras, educação e psicologia, com interesse, principalmente, em temas como alfabetização, ensino e aprendizagem. Desse modo, desde o início, havia uma predominância da área da educação como grande foco das pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural, como indicam os trabalhos de Duarte (1996), Silva (2013) e Mainardes (1998).

Da década de 1980 até metade da década de 1990, data de publicação do trabalho de Freitas, as principais instituições que eram palco das pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural eram PUC/SP, Unicamp e USP, revelando que as instituições do estado de São Paulo foram pioneiras nos anos iniciais da chegada da teoria ao Brasil (Mainardes, 1998). Sobre a absorção da teoria em políticas públicas de educação, já havia tentativas de introduzir, sobretudo,

concepções vigotskianas a currículos e à prática profissional, de acordo com os relatos dos entrevistados que ou pensavam nos desdobramentos das ideias de Vigotski e Bakhtin na sala de aula ou, ao participarem da elaboração de políticas públicas, faziam referência aos autores soviéticos (Silva, 2013).

Inicialmente, o trabalho de Freitas (1994) levanta algumas dificuldades para a continuação do estudo da história da Psicologia Histórico-Cultural no país. Primeiramente, o estatuto epistemológico dessa teoria encontrava-se, à época do estudo, pouco delimitado, o que se reflete, notadamente, no foco do trabalho: embora Vigotski e Bakhtin tenham estudado questões similares e entre eles tenha se estabelecido muito diálogo na academia brasileira, trata-se de autores de disciplinas diferentes, localizados em sistemas teóricos distintos (Eun, 2019; Marchenkova, 2005; Matusov, 2011). Todavia, muitas das entrevistadas colocavam, à época, os dois autores como pertencentes à Psicologia Histórico-Cultural ou à Psicologia Sócio-Histórica, dependendo da nomeação utilizada, fato que se encontra presente ainda hoje, visto as inúmeras nomeações utilizadas por grupos de pesquisa brasileiros para se referirem à teoria (Toassa; Asbahr; Souza, 2020). Desse modo, considerando o trabalho de Freitas (1994) como inaugural na pesquisa em história dessa teoria, observa-se uma dificuldade de se chegar a uma demarcação teórica ou epistemológica que separa, claramente, a Psicologia Histórico-Cultural de disciplinas diferentes, como seria o caso de Bakhtin quanto aos estudos da linguagem, ou que delimite as possíveis diferenças entre a Psicologia Sócio-Histórica e a Teoria da Atividade no que se refere à psicologia.

Dada a importância do problema da demarcação epistemológica quanto à Psicologia Histórico-Cultural, novas pesquisas acerca do desenvolvimento dessa teoria no Brasil podem necessitar responder à pergunta: do ponto de vista teórico, no que consiste, exatamente, a Psicologia Histórico-Cultural? De fato, parece impossível pesquisar a história de uma teoria sem encontrar suas especificidades que a diferenciam de outros sistemas teóricos, principalmente daqueles epistemologicamente próximos. Todavia, o caminho inverso

também pode ser frutífero: até que ponto a Psicologia Sócio-Histórica, a Teoria da Atividade e a Psicologia Histórico-Cultural se encontram ligadas em nosso país a ponto de constituírem, um único corpo teórico? Tratar-se-ia da mesma teoria, apenas com nomeações distintas devido ao contexto histórico de chegada ao Brasil? Quais seriam as consequências de tal aglutinamento? Quais foram os fatores que possibilitaram a eventual separação entre essas abordagens ou nomeações, se é que ela de fato aconteceu? Nesse sentido, trabalhos como os de Toassa (2016; 2020), González-Rey (2006; 2007) e Carvalho (2014) reúnem discussões imprescindíveis para esse debate tanto do ponto de vista das possíveis diferenças teóricas e epistemológicas quanto do ponto de vista dos determinantes históricos envolvidos no desenvolvimento dessa perspectiva em psicologia.

Além das questões levantadas pelas relações entre a Psicologia Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Psicologia Sócio-Histórica, o trabalho de Freitas (1994) suscita um questionamento acerca das condições de chegada da teoria que não puderam ser respondidas até o momento: qual foi, exatamente, a influência das publicações dos primeiros livros de psicólogos soviéticos para o desenvolvimento da teoria? Como mencionado anteriormente, as pesquisas apontam que as primeiras publicações de Vigotski fomentaram, enormemente, o desenvolvimento da teoria do país. Todavia, essas mesmas pesquisas aparentam não considerar, ou ao menos não questionar, a influência da publicação do *Curso de Psicologia Geral – Volume 1: Introdução Evolucionista à Psicologia*, em 1979, de Luria, no desenvolvimento da abordagem no país. Consequentemente, o próprio momento de iniciação das publicações dos autores soviéticos ainda se encontra envolto por uma nuvem de mistério. Seguindo essa linha, seria de fundamental importância ao estudo da história da Psicologia Histórico-Cultural entender como se deu a demanda pela publicação dos primeiros livros que coincide com a chegada de obras traduzidas de outros idiomas.

Além do trabalho de Freitas (1994), tivemos outras pesquisas realizadas desde a década de 1990 que tratam sobre a temática do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural no país, direta

ou indiretamente. Nesse ponto, é importante ressaltar que esses trabalhos se dividem em, pelo menos, três tipos: aqueles que tiveram como objeto de investigação o processo de chegada e desenvolvimento da teoria no Brasil em si, seja pela pesquisa de autores específicos como Freitas (1994), de grupos de pesquisa ou escolas de pensamento, como em Carvalho (2014), González-Rey (2007), Ozella e Sanchez (2001); ou quanto ao processo no geral (Toassa; Asbahr; Souza, 2020); seja pelo estudo daqueles que estudaram a produção bibliográfica em Psicologia Histórico-Cultural, como Mainardes (1998), Silva e Davis (2004), Sarmento (2006) e Silva (2013), ou trabalhos que, embora não tenham como objeto específico a história da teoria no país dentro das instituições de pesquisa, apresentam contribuições importantes para a discussão, como Duarte (1996).

Em relação a essas pesquisas, pode-se destacar a importância da Escola de São Paulo de Psicologia Social na inserção da psicologia soviética na pesquisa brasileira no contexto da psicologia social. De acordo com Carvalho (2014), Rey (2007) e Coelho (2007), a Escola de São Paulo, localizada na PUC/SP, comumente referida como Psicologia Sócio-Histórica, começou a inserir autores soviéticos aos seus estudos e pesquisas após o contato de Silvia Lane com a obra de Leontiev e Vigotski (Ozella; Sanchez, 2001). Desde então, Lane, orientandos e outros pesquisadores do departamento de Psicologia Social da PUC de São Paulo têm-se utilizado de autores como Leontiev, Vigotski e Luria, além de outros autores marxistas, mas não necessariamente da psicologia, como Lukács e Kosik (Carvalho, 2014).[3] Constata-se, portanto, que a Escola de São Paulo se utiliza de diversos autores frequentemente encaixados no escopo da Psicologia Histórico-Cultural, o que, por sua vez, complexifica ainda mais a tarefa de delimitar, epistemologicamente, os limites de cada teoria.

3 De acordo com a análise de Carvalho (2014), a partir do início da segunda metade da década de 1990, há a incorporação de autores pós-marxistas aos trabalhos da Escola de São Paulo, o que, por fim, resultaria no abandono da orientação marxista que marcou o trabalho dessa escola de pensamento na década de 1980.

Sobre o aspecto quantitativo, temos um crescente número de trabalhos publicados sob a forma de artigos, livros, dissertações e teses desde a segunda metade da década de 1980, mas que aumenta exponencialmente a partir de 1990, conforme indicam Mainardes (1998) e Sarmento (2006). Nesse momento, destacam-se o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) na Unicamp, que possui grande número de publicações em pedagogia, além de instituições como PUC-RJ, a PUC-SP e USP. É notável a importância das pesquisas em pedagogia e como essa área foi capaz de incorporar os autores soviéticos, especialmente a partir dos trabalhos de Saviani e Libâneo na constituição da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia crítico social dos conteúdos (Sarmento, 2006; Saviani, 2015). Dessa maneira, as áreas de pedagogia e educação constituem-se como grande campo de interesse dos pesquisadores que passaram a se valer da Psicologia Histórico-Cultural a partir da década de 1980, tendo a teoria sido absorvida na área da psicologia de maneira menos gradual e mais posterior, sobretudo na psicologia escolar (Toassa; Asbahr; Souza, 2020). Isso posto, entender por que essa teoria encontrou absorção em outras disciplinas científicas antes da própria psicologia pode ser de grande interesse para a historiografia da Psicologia Histórico-Cultural.

Considerando o exposto, evidencia-se que as pesquisas que versam sobre o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil se encontram emaranhadas em uma série de problemas de cunhos teórico e metodológico. A solução dessas complicações – a possível diferença entre a Psicologia Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Psicologia Sócio-Histórica; quais foram as primeiras obras publicadas; porque a teoria encontrou espaço na educação em vez da psicologia etc. – se mostram substanciais para a continuação dos trabalhos em historiografia da teoria e necessitam, portanto, de contínuas aproximações para que seja possível construir um quadro do desenvolvimento histórico da teoria no país.

Diante disso, a próxima seção se dedica à apresentação de uma pesquisa, em caráter de iniciação científica, que se debruçou sobre o processo de constituição da Psicologia Histórico-Cultural como

referencial dos primeiros grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Espera-se que este trabalho possa contribuir para o esclarecimento de algumas questões sobre o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural.

A história da Psicologia Histórico-cultural a partir dos primeiros grupos de pesquisa do CNPq: apontamentos metodológicos

As pesquisas historiográficas em psicologia possuem grande diversidade metodológica. Como explicam Massimi, Campos e Brozek (1996), a variedade metodológica se dá tanto no *como* fazer a pesquisa (instrumentos, método de análise, tipo e origem de dados etc.) quanto no *quê* estudar (a evolução dos conceitos científicos, a história de vida das pesquisadoras, a hegemonia de dada teoria etc.). Diante desse cenário de pluralidade, a tarefa de construir uma história da Psicologia Histórico-Cultural no país esbarra em uma série de questões fundamentais que necessitam resolução não somente para estruturar pesquisas específicas, mas também para fomentar os estudos em uma área pouquíssimo explorada dentro da historiografia da psicologia brasileira. Como evidenciado anteriormente, o fato de a academia brasileira não ter produzido, nos últimos 28 anos, um único trabalho focalizado no entendimento dos determinantes envolvidos no desenvolvimento dessa teoria evidencia um quadro de alta complexidade e fragilidade. Se considerarmos o trabalho de mestrado de Freitas (1994) o último de seu tipo e se adotarmos a publicação do *Curso de Psicologia Geral* de Luria (1979) como o marco "oficial" da chegada da Psicologia Histórico-Cultural no país, conclui-se que se passou muito mais tempo desde o último trabalho a partir dessa temática do que havia passado da chegada da teoria ao país e os primeiros estudos historiográficos sobre ela. Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural encontra-se muito mais desenvolvida, tanto teórica quanto historicamente, no momento atual. Mesmo que

se tenha se formado um grande buraco na historiografia dessa abordagem, o fato de ela achar-se em um quadro de desenvolvimento superior (tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito prático) traz consigo uma grande vantagem, ao menos se adotarmos o ponto de vista metodológico do marxismo.

Em *O capital* (Marx, 2015b), ao estudar o modo de produção típico do sistema capitalista, Marx evidenciou não somente os principais determinantes sociais envolvidos no modo de socialização atual (as relações de produção pautadas na extração do mais-valor, a alienação, a divisão do trabalho etc.), mas também expôs, ainda que de maneira indireta, um método de organização lógica do pensamento em sua tarefa de penetração e entendimento da realidade (Kopnin, 1978), que mais tarde viria a ser chamado de materialismo histórico-dialético. É nesse sentido que Vigotski, ao elencar esse método como essencial para a construção da psicologia marxista, defendia o estudo do *Capital*, uma obra localizada na economia política, como tarefa fundamental para a abordagem correta da ciência psicológica (Vigotski, 2004). Do mesmo modo que Vigotski entendia que o estudo do método marxiano potencializava a reconstrução de uma ciência ainda presa nos moldes da lógica formal, entendemos que o materialismo histórico-dialético pode lançar luz ao problema da historiografia da Psicologia Histórico-Cultural de maneira a orientar e estruturar o processo de cognição científica. Em relação ao problema temporal, em específico ao vácuo que se formou entre o primeiro trabalho sobre esse tema e o momento histórico atual, temos que o entendimento do processo histórico a partir do marxismo fornece uma solução para o que parece, à primeira vista, uma impossibilidade. Essa solução se encontra nas formulações marxistas sobre o caráter em espiral do desenvolvimento da realidade e o seu caminho de constante complexificação.

Anteriormente à Marx e Engels, a história natural e social era vista como uma série de acumulações caóticas de acontecimentos, culminando em uma linearidade causal em que a linha do tempo da história só podia ser vista como uma linha reta traçada entre dois pontos. Seja na história geral, na economia política, na sociologia ou,

na especificidade desse trabalho, na história das ciências (Massimi; Campos; Brozek, 1996; Cambaúva, Silva, Ferreira, 1998), a ciência orientava-se a partir de uma visão geral do mundo extremamente formal e linear. As consequências desse modo de entendimento do desenvolvimento da realidade culminaram na famosa tese positivista de que a ciência também se moveria em uma linha reta: ao longo do tempo, o conhecimento científico chegaria a contestações cada vez mais verdadeiras, construindo um grande bloco de verdades assentado em uma série de grandes descobertas sobre o modo de funcionamento da realidade. Desse modo, quanto mais avançada no tempo se encontrasse uma teoria, maior seria seu grau de veracidade, sua correspondência aos fatos objetivos e sua justificação.

Em contraposição à interpretação linear e formalista da história, o marxismo evidencia que o desenvolvimento da realidade se dá por uma série de transformações e transições do quantitativo ao qualitativo movimentadas pela luta de tendências opostas de desenvolvimento (Lenin, 1976). O caráter contraditório dessas tendências é, justamente, a constatação da dialética em seu sentido objetivo – como forma de movimento da realidade – e a justificação de seu sentido subjetivo – como modo de organização lógica do pensamento (Kopnin, 1978).

Ao se debruçar sobre a realidade, intencionando entendê-la, o pesquisador busca reproduzir o movimento que lhe constitui, evidenciando suas tendências de desenvolvimento e seus determinantes mais essenciais. Todavia, essa reprodução opera, sob a lógica temporal, de maneira contrária ao momento de surgimento dos acontecimentos: em vez de se elencar como mais importante tudo aquilo que aparece primeiro ao curso da história de certo fenômeno, como acontece na lógica formal, a lógica dialética opera com o entendimento de que as formas superiores e mais tardias de desenvolvimento *explicam* o surgimento das formas mais simples e anteriores (Marx, 2015). Assim, tanto no processo histórico quanto no processo científico, aqueles fatores que aparecem no surgimento de dada forma social ou, em nosso caso, de uma teoria científica, passam a se tornar cada vez mais subordinados aos fatores essenciais

que caracterizam a nova forma, convertendo-se em momentos particulares desta (Ilienkov, 1982). Para além disso, a própria possibilidade de conhecer quais são os determinantes essenciais de dado fenômeno se limita ao momento de desenvolvimento em que ele se encontra: é justamente em um estágio superior e mais complexo de desenvolvimento que se torna possível delimitar com precisão qual é a função de cada objeto em dado fenômeno sob estudo.

Considerando o caráter dialético do movimento da realidade e sua crescente complexidade (o que não significa, necessariamente, melhoria), entende-se que o processo de pesquisa científica é sempre uma necessidade constante de aproximação ao objeto da realidade (Lenin, 1976). Nesse sentido, o obstáculo representado pela ausência de pesquisas específicas sobre a história da Psicologia Histórico-Cultural nos últimos 28 anos se mostra superável. Para tanto, é possível utilizar diferentes abordagens: estudar o desenvolvimento de grupos de pesquisa específicos, pesquisar o desenvolvimento da teoria em relação a objetos de estudo delimitados, utilizar documentos produzidos na academia, nos movimentos sociais, nas políticas públicas etc. De todo modo, a necessidade de entender a constituição dessa teoria no país requer de maneira urgente um esforço conjunto entre pesquisadores que, por sua vez, poderia ser enriquecido se adotadas as construções metodológicas do marxismo.

Tendo em consideração a importância do resgate da história da Psicologia Histórico-Cultural no país, objetivando-se o entendimento dos desdobramentos que levaram a pesquisas a partir desse sistema teórico tanto na investigação científica quanto na práxis social, foi realizada uma pesquisa, em caráter de iniciação científica,[4] que buscou compreender sua consolidação como orientação teórico-metodológica de investigação dos primeiros grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP-CNPq).

4 Iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo n. 2021/06182-0.

A opção por se restringir a grupos cadastrados no diretório justifica-se dadas tanto a presença massiva de grupos que trabalham com a teoria nesse espaço quanto a coincidência temporal entre as formações dos primeiros grupos e o início da teoria no país. Como vemos neste livro e em Asbahr e Oliveira (2021), há mais de cem grupos de pesquisa cadastrados no DGP-CNPq trabalhando com a abordagem. Além disso, os primeiros grupos foram constituídos justamente no espaço temporal entre a chegada da teoria e sua popularização no território nacional, possibilitando uma abordagem comparativa entre as condições particulares dos primeiros grupos e dos posteriores.

Em consonância com o período disponível para realizar a pesquisa, foram escolhidos quatro grupos de pesquisa selecionados de acordo com o seu momento de formação, representando os primeiros no país que trabalham com a teoria e se cadastraram no diretório. O primeiro grupo, intitulado Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL, criado em 1987 e formalizado em 1992, situa-se na Unicamp e é liderado por Ana Luiza Bustamante Smolka. O segundo, Grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, fundado em 1997 e localizado na Unesp de Marília, tem como uma das fundadoras Suely Amaral Mello. Já o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – Geppe, formalizado em 1999, localiza-se na UFMS e foi fundado por Sônia da Cunha Urt. Por último, o Neppem – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social, Educação e Saúde: contribuições do marxismo foi formalizado em 1999 e se encontra na Unesp de Bauru, tendo sido criado por Sueli Terezinha Ferrero Martin.

Para compreender como se deu a criação e a consolidação desses grupos de pesquisa, optou-se por entrevistar as fundadoras de cada um deles. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que tem como característica ser organizada por um roteiro de perguntas abertas, dispostas em ordem previamente definida, ao qual podem ser acrescentadas perguntas de acordo com as respostas das entrevistadas (Laville; Dione, 1999). Entende-se que esse instrumento é especialmente adequado

no estudo de fenômenos sociais e históricos que não puderam ser observados em sua origem, fornecendo ao pesquisador uma coleção de informações que auxiliam na compreensão do objeto investigado (Manzini, 2003).

Para elaborar o roteiro, as perguntas foram divididas em blocos temáticos alinhados com os objetivos centrais da pesquisa. Considerando a literatura consultada quanto ao desenvolvimento histórico da Psicologia Histórico-Cultural no país, além do recorte específico trazido pelo critério de seleção de participantes, chegou-se a quatro pontos norteadores principais: as condições particulares que favoreceram o contato com a teoria por parte das fundadoras dos grupos; os primeiros autores e obras a que as fundadoras tiveram acesso; conhecimento sobre pesquisadores, grupos de estudo e de pesquisa que trabalhavam com essa abordagem desde o começo; as condições de início das atividades de pesquisa e a formalização do grupo junto ao CNPq. Além disso, a ordem das perguntas foi construída em dificuldade crescente de elaboração de resposta (ibidem; Duarte, 2004). Ao final da entrevista, foi adicionada uma pergunta de fechamento referente à trajetória da entrevistada e sua relação com a teoria.

Roteiro de Perguntas

Bloco A – condições particulares que favoreceram o contato com a teoria por parte das fundadoras dos grupos

1. Qual era a sua formação acadêmica e área de atuação e/ou pesquisa quando entrou em contato com a teoria?
2. Em que momento e de que forma se deu esse contato?
3. A partir do momento em que você começou a estudar essa teoria, como se davam esses estudos? Eles eram feitos individualmente ou em grupo?
4. Considerando a existência de congressos e outros eventos científicos, eles contribuíram de alguma forma com a sua aproximação com a Psicologia Histórico-Cultural?
5. Você trabalhava e/ou estudava outras abordagens e propostas na sua área de atuação e/ou pesquisa quando entrou em contato com a Psicologia Histórico-Cultural? Se sim, em que momento e

de que forma passou a trabalhar exclusivamente com a Psicologia Histórico-Cultural?
6. Atualmente, quais são as suas áreas/temas de trabalho e pesquisa em comparação com o momento em que começou a estudar/trabalhar com a Psicologia Histórico-Cultural?

Bloco B – Primeiros autores e obras a que as fundadoras tiveram acesso
7. Qual foi o primeiro autor da Psicologia Histórico-Cultural com qual você teve contato?
8. O conhecimento de autores da Psicologia Histórico-Cultural se deu de maneira direta, a partir da leitura de trabalhos dos próprios autores, ou a partir de trabalhos que traziam esses autores como referência?
9. Quais foram as primeiras obras sobre Psicologia Histórico-Cultural que você teve a oportunidade de ler? Quais eram os idiomas desses trabalhos?
10. Como você nomeava essa teoria quando iniciou seus estudos? Desde então, houve alguma mudança na nomeação?

Bloco C – Conhecimento sobre pesquisadores, grupos de estudo e de pesquisa que trabalhavam com a teoria quando desde o começo
11. Como surgiu a ideia de construir um grupo de pesquisa que tem na Psicologia Histórico-Cultural sua mediação teórica?
12. Quais foram os principais fatores que te levaram a criar o grupo de pesquisa naquele momento?
13. Quantas pessoas formavam o grupo no momento de sua criação?
14. Quais eram as mediações teóricas dessas pessoas no início da formação do grupo?
15. Como se deu a formalização do grupo ao CNPq e à instituição de ensino?
16. Qual era a área de interesse das pesquisas do grupo no início de suas atividades?
17. Desde o começo das atividades do grupo, houve alguma mudança ou adição nos temas de interesse do grupo?

Bloco D – Condições de início das atividades de pesquisa e a formalização do grupo junto ao CNPq

18. Quando você começou os estudos em Psicologia Histórico-Cultural, você tinha notícia sobre grupos de pesquisa, grupos de estudo ou autores que trabalhavam com a teoria? Se sim, quais?

19. Quando o grupo de pesquisa foi formado, havia notícia sobre outros grupos de pesquisa que trabalhavam com a teoria? Se sim, quais?

20. Houve contato do grupo com outros grupos de pesquisa que trabalhavam com a teoria? Se sim, houve colaboração entre os grupos?

21. Como outras pesquisadoras da sua universidade viam o grupo de pesquisa?

22. Fazendo um apanhado geral sobre a sua história pessoal com a Psicologia Histórico-Cultural, assim como a história de pesquisa e trabalho do grupo, como você enxerga a importância da Psicologia Histórico-Cultural para os seus trabalhos e destes para com a pesquisa científica nacional? Como você encara a evolução e os desdobramentos relacionados à teoria desde o seu momento inicial até os dias atuais?

De acordo com o roteiro de entrevista, nota-se que a abordagem utilizada buscou possibilitar a compreensão do fenômeno estudado de acordo com uma noção contextualizada do fenômeno histórico, lidando-se tantos com as questões mais pessoais da vida das pesquisadoras quanto com aquelas relacionadas a determinantes sociais mais gerais, em específico, como a ser visto na íntegra das entrevistas, o contexto político, econômico e cultural de redemocratização iniciado nos anos 1990 no país. Nesse sentido, poder-se-ia aproximar a estratégia utilizada ao tipo de pesquisa classificada como sociopsicológica, que corresponde aos estudos em história da psicologia que focam tanto nos determinantes sociais quanto nos aspectos biográficos das pesquisadoras (Massimi; Campos; Brozek, 1996). Todavia, essa tipologia ainda está inserida em um contexto de divisão relacionado às abordagens internalista e externalista da historiografia da psicologia e, nesse sentido, tanto no decorrer

das entrevistas quanto no processo de análise, buscou-se superar essa dicotomia entre o mundo acadêmico e o mundo social e entre o sujeito e a sociedade. Por conseguinte, considera-se que a pesquisa delineou tanto as pessoas e suas histórias de vida relacionadas à grande parte do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural no país em suas práticas específicas quanto os determinantes sociais de um momento histórico particular.

No que tange à análise de dados, os relatos verbais coletados nas entrevistas foram transcritos e categorizados de acordo com os eixos temáticos inicialmente elaborados. Em seguida, os discursos foram fragmentados em unidades menores, classificadas em subeixos temáticos, de modo a chegar a categorias de análise mais específicas e mais definidas em referência ao foco da pesquisa (Duarte, 2004). Nesse processo, foi possível readequar as hipóteses iniciais de acordo com a constante interpretação dos dados e articulação entre os conteúdos expressos em cada eixo e subeixo de modo a identificar as principais tendências presentes no processo histórico estudado. Ao mesmo tempo, as tendências observadas a partir da articulação entre as categorias de análise levantadas, além da comparação entre os relatos de cada entrevistada, foram confrontadas com as conclusões disponíveis na literatura, sobretudo no trabalho de Freitas (1994).

De maneira geral, os subeixos construídos estiveram relacionados aos eixos temáticos previamente estabelecidos e que foram elaborados, sobretudo, de acordo com pontos importantes observados por Freitas (1994) em seu trabalho, com exceção do último eixo, específico ao recorte deste estudo. A partir da análise de dados baseada na categorização realizada, foi possível estabelecer os principais determinantes envolvidos no processo pesquisado.

De acordo com os relatos coletados, chegou-se a três grandes categorias que resumem os determinantes e as principais tendências observadas e que se relacionaram intrinsecamente durante o processo de desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural no que se refere ao protagonismo das pesquisadoras entrevistadas: *contexto político*, *vida pessoal*, *militância e visão de mundo* e *contexto científico*.

A primeira categoria, denominada *contexto político*, refere-se ao momento histórico vivido pelas pesquisadoras quando tiveram contato com a teoria: a reabertura política e o processo de redemocratização ocorridos a partir da década de 1980. Para todas as entrevistadas, a possibilidade de entrar em contato com as obras de psicólogos soviéticos, como Vigotski, Leontiev, Luria e Rubinstein, esteve profundamente ligada à abertura política, à possibilidade, sobretudo, de discutir o marxismo e um outro projeto de sociedade que, durante os anos da ditadura cívico-militar, era muito dificultoso, visto a perseguição que o regime exerceu contra movimentos de esquerda.

Quanto à categoria *contexto científico*, ela resume os determinantes mais relacionados aos movimentos de discussão, pesquisa e estudo encontrados na academia brasileira e internacional nas décadas de 1980 e 1990. Por exemplo, as discussões sobre as diferenças entre Piaget e Vigotski foram importantes propulsores para a difusão da teoria na academia. Além disso, destaca-se o fato de, na pós-graduação nesses anos, terem sido criados diversos grupos motivados por demandas relacionadas ao estudo da Psicologia Histórico-Cultural e que contaram com a participação das entrevistadas. Todavia, diferentemente dos grupos fundados por elas, estes grupos de estudo não se constituíram, necessariamente, como grupos de pesquisa. Em relação a essa tendência, observou-se que os quatro grupos pesquisados seguiram o caminho de se constituírem, primeiramente, como grupo de estudo e só posteriormente como grupo de pesquisa. Sobre essa conversão, destacam-se as questões do produtivismo acadêmico, muito presente nas falas das entrevistadas, sobretudo no que se refere à necessidade de formalizar os grupos junto ao CNPq.

Em relação à *visão de mundo e militância*, é possível afirmar que as entrevistadas já traziam, antes do contato com a teoria, uma visão de mundo mais crítica sobre educação, psicologia, sociedade etc., o que facilitou, se não o contato com a teoria, ao menos a opção por trabalhar com ela. Com exceção de uma entrevistada, as pesquisadoras conheceram o marxismo anteriormente à Psicologia Histórico-Cultural, sendo que o contato com a teoria fortaleceu a

identificação com o marxismo como método e concepção de mundo. Além disso, as entrevistadas relataram ter uma história de militância política tanto anterior ao contato com a teoria quanto posterior, reforçada pelo caráter político que a própria abordagem trouxe.

Por último, a categoria *vida pessoal* engloba os aspectos mais singulares de cada pesquisadora e que contribuíram, de algum modo, com o contato com a teoria. O principal ponto em comum é o interesse pelas áreas de e pela interface entre psicologia e educação, construído desde muito cedo na vida das entrevistadas, cada qual com suas particularidades e caminhos.

Considerando essas quatro categorias levantadas, a sua articulação pode ser evidenciada por um eixo central do marxismo: a práxis. Isso porque, em todos os relatos, foi presente o papel da práxis como ponto de conexão entre os estudos, a pesquisa, a extensão e a militância. Conforme as pesquisadoras foram avançando nos estudos, adotando a teoria como modo de entender a realidade e nela agir, a opção por essa abordagem psicológica se mostrou cada vez mais forte. Considerando que a práxis, dentro do marxismo, é critério de verdade (Marx, 2015), fica evidente que os determinantes envolvidos no processo de desenvolvimento histórico da teoria, no âmbito singular da vida dessas pesquisadoras, se confirmaram a partir da práxis de cada uma nas mais diversas esferas. Para além disso, é possível afirmar que as diversas atividades desenvolvidas pelas pesquisadoras e pelos grupos de pesquisa se configuram como práxis social no sentido de que tiveram grande influência para o desenvolvimento científico da psicologia e da educação, tanto do ponto de vista da produção científica quanto da extensão e da formação de novos pesquisadores.

Por último, vale ressaltar algumas limitações da pesquisa realizada que requerem investigações futuras. Primeiramente, de acordo com um dos relatos coletados, ter-se-ia achado documentos que comprovam a veiculação de textos de psicólogos soviéticos algumas décadas antes da publicação do *Curso de Psicologia Geral* de Luria (1979). Como não tivemos acesso a esses documentos antes da elaboração e execução da pesquisa, este trabalho corre o risco

de reproduzir a história "oficial" da chegada da teoria ao país, no final da década de 1970. Para além disso, é necessário destacar que o recorte feito não permite generalizar a experiência dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq para todos os existentes, muito menos para todas as pesquisadoras e profissionais que trabalham com essa teoria. Como observado na literatura e nos relatos das entrevistadas, muitos grupos de estudo não se converteram em grupos de pesquisa ou, mesmo quando houve a conversão, não se registraram no diretório imediatamente, dificultando o estabelecimento da real data de sua formação.

Ainda sobre o recorte da pesquisa, outro ponto limitante diz respeito ao foco no ambiente acadêmico: com base nos relatos coletados e na literatura consultada, o ambiente acadêmico parece ter sido o primeiro contexto que manifestou interesse pela Psicologia Histórico-Cultural. Contudo, considerando a relevância da militância política e dos movimentos sociais nesse processo, questiona-se até que ponto considerar o ambiente acadêmico como grande propulsor da teoria no país faz jus a um processo tão complexo e pouco estudado. Nessa linha, espera-se que pesquisas futuras possam lançar luz sobre essa questão, sobretudo quanto à importância da abertura e redemocratização política na possibilidade de chegada dessa abordagem ao país, bem como de sua relação com os movimentos sociais.

De todo modo, espera-se que os resultados desta pesquisa, assim como a íntegra das entrevistas disponibilizadas, apresentadas a seguir, possam contribuir para o entendimento da constituição da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil e servir de inspiração e consulta para trabalhos futuros.

Referências

ASBAHR, F. da S. F.; OLIVEIRA, M. L. S. de A. M. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. *Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v.5, n.2, p.566-587, 2021.

CAMBAÚVA, L. G.; SILVA, L. C.; FERREIRA, W. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia*, v.3, p.207-27, 1998.

CARVALHO, B. P. *A Escola de São Paulo de Psicologia Social*: uma análise histórica do seu desenvolvimento desde o materialismo histórico-dialético. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

COELHO, M. H. de M. Sílvia por ela mesma. *Psicologia & Sociedade*, v.19, p.7-14, 2007.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, v.7, n.1-2, p.17-50, 1996.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, n.24, p.213-25, 2004.

EUN, B. Two Diverging Paths toward a Common Destination: The Dialogism of Vygotsky and Bakhtin. *Culture & Psychology*, v.25, n.4, p.484-502, dez. 2019.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.

GONZÁLEZ-REY, F. L. Encontro da psicologia social brasileira com a psicologia soviética. *Psicologia & Sociedade*, v.19, n.spe2, p.57-61, 2007.

GONZÁLEZ-REY, F. L. A psicologia soviética: Vigotsky, Rubinstein e as tendências que a caracterizaram até o fim dos anos 1980. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L; PORTUGAL, F. T. (org.). *História da Psicologia*: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2006.

ILYENKOV, E. V. *The Dialectics of the Abstract and the Concrete in Marx's Capital*. Moscou: Progress Publishers, 1982.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LENIN, V. I. *Collected Works*. v.38: *Philosophical Notebooks*. Moscou: Progress Publishers, 1976.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. v.1: *Introdução evolucionista à Psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MAINARDES, J. Análise da produção brasileira na perspectiva vygotskyana. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.1, n.1, p.55-64, 1998.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.;

OMOTE, S. (org). *Colóquios Sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Ed. UEL, 2003. p.11-25.

MARCHENKOVA, L. Language, Culture and Self: The Bakhtin-Vygotsky Encounter. *In*: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (org). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning*: new perspectives. Mahwah, NJ: L. Erlbaum, 2005.

MARX, K. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015a.

MARX, K. *O Capital*. Livro 1: *O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015b.

MARX, K. Ad Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015c.

MASSIMI, M.; CAMPOS, R. H. F.; BROZEK, J. Historiografia da Psicologia: métodos. *In*: CAMPOS, R. H. F (org.). *História da psicologia*: pesquisa, formação, ensino. São Paulo: Educ; Anpepp, 1996.

MATUSOV, E. Irreconcilable Differences in Vygotsky's and Bakhtin's Approaches to the Social and the Individual: An Educational Perspective. *Culture & Psychology*, v.17, n.1, p.99-119, mar. 2011.

OZELLA, S.; SANCHEZ, S. G. Breve histórico do desenvolvimento da pesquisa na perspectiva sócio-histórica na PUC-SP. *In*: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; GOLÇALVES, M. G. M. (org.). *Psicologia Sócio-histórica*: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

SARMENTO, D. F. *A Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vygotsky no Brasil*: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v.7, n.1, p.26-43, jun. 2015.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p.633-61, 2004.

SILVA, J. C. *A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira*: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

TOASSA, G. Leontiev sobre matéria e consciência: sua crítica a Vigotski nos anos 1930s. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.35, 2020.

TOASSA, G. "Atrás da consciência, está a vida": o afastamento teórico Leontiev-Vigotski na dinâmica dos círculos vigotskianos. *Educação & Sociedade*, v.37, p.445-62, 2016.

TOASSA, G; ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P .R. The Golden Age of Soviet Psychology in the Mirror of Contemporary Marxian Psychology in Brazil. *In*: YANSTSKY, A. (org). *A History of Marxist Psychology*: The Golden Age of Soviet Science. [Abingdon, UK]: 2020.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. *In*: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Atlas, 1987a.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R..; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

Entrevistas

Entrevista com Ana Luiza Bustamante Smolka[1] Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL)

Entrevista realizada por Gabriel Luiz de Cantuária[2] e
Flávia da Silva Ferreira Asbahr[3]

Gabriel – E as primeiras perguntas são mais sobre a sua trajetória pessoal. A primeira pergunta é a seguinte, qual era a sua formação acadêmica e área de atuação ou pesquisa quando entrou em contato com a teoria?

---

1 Graduou-se em Filosofia (bacharelado e licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1972). Mestre em Educação pela University of Arizona, USA (1978); doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista de Campinas (FE-Unicamp) (1987). Realizou o pós-doutorado em Psicologia da Educação na Clark University, Mass., USA (1990), com bolsa Capes. Concluiu a livre-docência na FE-Unicamp (2012). É coordenadora do grupo de pesquisa Pensamento e Linguagem na FE-Unicamp, onde atua como docente e pesquisadora desde 1979. Mais informações em: http://lattes.cnpq.br/0714157996169290

2 Estudante de Psicologia, Unesp de Bauru. A entrevista foi realizada como atividade de sua pesquisa de iniciação científica, com financiamento da Fapesp (Processo 21/06182-0).

3 Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ipusp). Docente do departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Educação da Unesp, *campus* de Bauru

Ana Luiza – Então, começando pela área de formação. Eu tinha feito filosofia na PUC do Rio, o meu ano de ingresso foi 1968, então nós pegamos 68 na testa, não é? Muito difícil, os centros acadêmicos todos fechados, o DOI-CODI dentro das universidades, enfim, e era um campo arriscado para a gente trabalhar, né? Mas consegui terminar o bacharelado e a licenciatura em Filosofia. A gente podia escolher duas áreas afins para atuar e eu escolhi a psicologia e a sociologia, e na psicologia, eu me lembro, eram tempos também não muito fáceis. Eu tinha um professor que trabalhava muito com o Kurt Lewin. É a teoria de campo de Kurt Lewin que até hoje não é muito conhecida no campo da psicologia, nós não temos material bibliográfico, mas foi uma teoria que me levou a uma problematização justamente do contexto, das influências de campo, algo que vinha em contraposição muito grande à toda a tendência da fenomenologia e do existencialismo, com os quais eu trabalhava prioritariamente. Numa Pontifícia Universidade Católica, muitos professores faziam a formação, inclusive o doutorado, em Louvain, na Bélgica. Eram essas as tendências predominantes, a fenomenologia e o existencialismo. Então, cada autor que a gente lia, a gente se encantava, desde o Espinosa até o Sartre, até o Hegel. Foi uma experiência interessante. Enquanto eu cursava filosofia, nos primeiros anos, trabalhava como professora, primeiro na educação pré-escolar, depois no primário, como a gente chamava na época. Trabalhei em duas escolas particulares. Numa delas, alfabetizei dois dos meus irmãos pelo método Montessori. Aliás, para fazer o vestibular, fiquei muito na dúvida se ia para a pedagogia, para letras ou para a filosofia. Optei por cursar o Clássico, não a Escola Normal, e acabei indo para a filosofia, então, foi sempre um campo de interseção, a educação e a filosofia, sempre um campo de complexidade, mas de inter-relação muito, muito fecunda. No segundo ano da minha graduação, eu fui então convidada a atuar como monitora e auxiliar de pesquisa na universidade, aí deixei a pré-escola e fui para o ensino superior. Quando terminei a graduação, me casei, estava no último ano, meu marido era físico na PUC-RJ e a gente sempre brincava que nem a filosofia nem a física eram profissões. E numa época também difícil, resolvemos pedir demissão da PUC e fomos para o Arizona, nos Estados Unidos, mais por conta da formação dele, né? Aí, bom, são outras coisas que aparecem aqui, eu teria ido para a França,

mas enfim. Então, quando eu chego nos Estados Unidos, nós tínhamos um bebê de 3 meses e duas malas. Lá fui buscando, também, me inteirar das possibilidades de estudo.

Era toda uma aprendizagem pessoal e cultural nova. A universidade lá, no campo da filosofia, não me cativou, mas na pedagogia, sim, nas ciências da educação. Havia uma tendência basicamente pragmatista, era Dewey, era William James, era bem pragmático, mas eu pensava que o estudo no campo da educação seria o lugar para colocar as ideias filosóficas em realização. Então, com uma criança pequena, tivemos o segundo filho lá.

Eu fiz, primeiro, um curso equivalente à especialização, que é um mestrado sem tese, nos fundamentos de filosofia da educação. Depois fui para educação que eles chamam de *early childhood education*, que vai de 0 a 10 anos, aproximadamente. Formação em filosofia e campo de atuação em educação, é sempre essa interseção que eu vou vendo. Colocando a minha vida em perspectiva, vou vendo essa interseção muito forte. E foi por volta de 1974-75, por aí, que comecei a ter o contato com o Vigotski, com aquele livro *Thought and Language*, que foi a primeira tradução para o inglês. Eu estava fazendo disciplinas no campo da aquisição da linguagem. Isso que é interessante, porque não era psicologia, não era filosofia, era o campo dos estudos da linguagem, mais especificamente ainda, a questão do ensino da língua, e um casal de professores, Kenneth e Yeta Goodman, trabalhava muito com a questão da psicolinguística, da sociolinguística. Fui entrando por essas leituras e por essas discussões que me encantavam desde o curso de Filosofia. Epistemologia, a questão da relação entre pensamento e linguagem, então foi como que a abertura para uma nova problemática, e eu digo nova problemática porque para mim, naquele momento... várias questões retornavam sob outro prisma. Por exemplo, no meu curso de Filosofia, nós lemos *Sabedoria e ilusões da filosofia*, do Piaget. Foi assim que eu conheci Piaget, aí por 1970. Então, os filósofos criticando muito o Piaget psicólogo, nós tínhamos grupos de debate muito intensos. Quando eu chego no curso de pedagogia lá na educação, tanto na filosofia quanto na *early childhood education*, o Piaget está em alta. Então comecei a ler a trilogia dele em inglês, enquanto os livros dele estavam sendo traduzidos

aqui no Brasil, em português. Peguei essa onda piagetiana muito forte nos Estados Unidos, a divulgação muito forte do construtivismo piagetiano. Mas, ao mesmo tempo, apareceu o *Thought and Language*, do Vigotski. Então esse debate começou a ser bastante acirrado. Mas fazendo parte dos estudos de aquisição da linguagem, da psicolinguística, eu fui tendo também a oportunidade de conhecer e debater muitas tendências nesse campo. Por exemplo, as ideias do Chomsky, o debate Piaget – Chomsky, o debate Skinner – Chomsky, os estudos da sociolinguística de Labov que estavam muito fortes, ele já orientava o olhar para a diversidade cultural, para a questão dos negros, para a questão das minorias. Então, isso tudo foi fazendo parte dessas reflexões. E a questão é que os argumentos colocados pelo Vigotski na contraposição com Piaget me mobilizaram muito. Então, assim, trabalhando no campo da educação, você vê, era muito precário, ainda, o acesso que a gente tinha ao Vigotski, muitíssimo precário. Só em 1978 é que *A formação social da mente* foi publicado em inglês, com todas as críticas que se fazem atualmente a esta publicação, mas foi em 78, e eu estava terminando o mestrado. Mas ali tinha algo que me encantou em termos de argumentação, de proposta. Esse foi o primeiro contato, foi essa a contextualização naquele momento, foram esses os debates. E aí, quando eu volto para o Brasil, a gente volta em finalzinho de 78, em 79, então, eu pego aqui um momento de superebulição também, né? A luta pela anistia, a questão da abertura, a transição dos presidentes Geisel para Figueiredo. E eu não volto para minha cidade de origem, que é o Rio. É o que sempre falo: é um voltar para o novo, porque vir para Campinas, eu não conhecia nada da cidade, né? Então, novos desafios. A gente chega em Campinas, e por que Campinas? Aí de novo a relação conjugal, né? Tinha uma universidade cujos projetos eu acompanhava mal ou bem; e tinha uma possibilidade de emprego para o meu marido. Estava se iniciando na Telebrás um projeto de fibras óticas, abrindo espaço e um campo novo de atuação, e justamente ele vinha participar dessa construção. Bom, resumindo, no final de 1979, eu acabo sabendo que estou grávida do meu terceiro filho e que fui contratada na Unicamp no mesmo dia. Então, mais um desafio, lidando com essas coisas todas, eu acabo entrando no departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação. É uma faculdade de educação, é um departamento

de psicologia educacional, a Unicamp não tem psicologia, e é um departamento que está também implementando uma linha de atuação e de investigação piagetiana muito forte, que é o projeto da professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, o Programa de Educação Pré-Escolar, o Proepe, que era um convênio do MEC com a universidade. Esse projeto ganhava projeção nacional, e aí, com o conhecimento do Piaget que eu tinha e com o desconhecimento da situação, acabei me engajando nesse projeto do Proepre. Bom, e aqui é interessante o seguinte, eu acabo colaborando nesse projeto, mas, no projeto de pesquisa que a gente tinha que propor quando do ingresso na docência na Unicamp, o tema era com relação à aquisição da linguagem escrita. Então, essas duas linhas de atuação, quer dizer, a minha linha de investigação, meu desejo de investigação e o meu envolvimento no projeto vão criando novas tensões. E era tanto o conhecimento do campo, da educação em Campinas, por exemplo, como é que era a rede? Como estava a educação pré-escolar na época? O que se fazia? Qual era a relação universidade – comunidade? Então tinha esse contexto que eu estava vivenciando como docente recém-chegada na universidade.

Naquela época, a gente podia entrar na universidade com mestrado, foi como entrei. E ao mesmo tempo indo falar de Piaget em outros contextos, por exemplo, no Recife, participando do Proepre. Então, o que é que começou a se agudizar para mim de uma maneira que considero muito forte, muito positiva? A desigualdade social, as condições concretas das crianças no ensino público e fora do ensino publico, a questão das condições e do acesso ao conhecimento. Era a época em que estava saindo o livro da Sônia Kramer, *A educação pré-escolar: a arte do disfarce*. Época em que estava saindo a pesquisa da Maria Helena Souza Patto sobre o fracasso escolar. Então olha só a ambiência, e a gente vivendo ali, os primeiros anos da década de 1980, não é? Quer dizer, o movimento Diretas Já, luta pela abertura politica, movimentos sociais, as conferências brasileiras de educação, era uma efervescência, uma ebulição. O MEC começando a encorajar projetos da universidade na comunidade. E foi aí que eu acabei tomando a decisão de deixar o Proepre e trabalhar mais intensamente na pesquisa, com aquisição da linguagem. Mas não só aquisição, aí era a questão da linguagem mais abrangente, porque eu fui

vendo justamente em vários contextos em que eu vivia, as condições das crianças. A gente tinha a teoria do Basil Bernstein, do código restrito e do código elaborado, tinha a teoria do Bourdieu, da reprodução; tinha a *Pedagogia do oprimido*, do Paulo Freire, a pedagogia crítica. Foi nessa época também que foi se configurando o Projeto de Incentivo à Leitura, o PIL, que começou em 1982, com um trabalho no Centro de Atendimento ao Pré-escolar– Ceape, em Campinas, e foi depois se expandindo para as redes municipal e estadual de educação. As questões da linguagem, das relações de ensino, das condições sociais, ficavam cada vez mais fortes.

Flávia – Eu só queria resgatar um pouquinho, você já foi para a Unicamp agora, mas queria resgatar esse primeiro contato seu com o Vigotski. O livro *Pensamento e linguagem* em inglês, como que era isso, nesse contexto americano? Você lembra disso, de onde o Vigotski chegou, como ele era apresentado, se era apresentado nessa relação com Piaget que estava muito forte nessa época, nos Estados Unidos e no Brasil também? Você lembra desse contexto?

Ana Luiza – Lembro. Os professores que eu comentei a respeito eram considerados, vamos dizer assim, na vanguarda de um modo de conceber a linguagem, mas eles argumentavam por um certo naturalismo, *the natural language approach*, em contraposição ao behaviorismo. Mas esse natural é justamente o que eles colocavam em pauta e isso é interessante de pensar, porque eles traziam muitos debates, quer dizer, Skinner – Chomsky, Chomsky – Vigotski, Chomsky – Piaget, Piaget – Vigotski. Era uma efervescência, e aí, assim, eles participavam de uma rede de universidades, Nova Iorque, Arizona, São Francisco, San Diego, em que se discutia muito o problema dos *minority groups*. Os grupos de pesquisadores tinham muito intercâmbio e os debates eram muito acirrados. Eu acho que tem uma pergunta que você faz, o estudo era individual ou em grupo? A gente participava muito desses grupos de estudo e assistíamos a muitos debates entre eles. Então, apesar da tendência piagetiana, por exemplo, o trabalho do Michael Cole com a Sylvia Scribner, sobre pensamento e cultura, entrava em pauta também. Mais tarde, em 1981, eles vão publicar *Psychology of Literacy*. Quais eram as concepções das relações entre pensamento e linguagem? A gente via que,

naquela questão do universalismo, da teoria piagetiana ou da diversidade cultural, a gente encontrava argumentos pró e contra. Mas assim, era difícil a gente assumir uma posição clara se não tivesse conhecimento da questão. Hoje, eu assumo, mas naquela época era meio atordoante a gente ouvir tantos argumentos em contraposição. Mas era, eu acho, também, extremamente salutar, porque a mobilização das ideias era intensa, quer dizer, olhando retrospectivamente, acho que o debate era mais ousado e mais desafiador, do meu ponto de vista.

Flávia – Menos enclausurado nas escolas.

Ana Luiza – Menos, menos enclausurado nas escolas. E é interessante, vou falar uma coisa aqui agora, eu me vejo hoje mais enclausurada do que naquela época.

Flávia – Essa época é uma época de muita efervescência, né, Ana Luiza? É muito impressionante isso. Acho que essa é uma marca, mesmo, que está aparecendo para a gente, essa efervescência dos anos 1980, depois no começo dos anos 1990, né? No seu caso, até um pouco antes, muito legal. E então você veio para Campinas, em 1978, 1979, e começou nessa pesquisa da professora Orly. Mas aí esse tema da linguagem já foi se tornando o seu tema mesmo, de pesquisa.

Ana Luiza – É, quer ver, foi a partir das indagações decorrentes dessa dinâmica toda que eu vivenciei lá, que eu me propus, então, investigar aqui no Brasil essas condições; aqui é que eu consigo ver o quanto as condições concretas impactam o desenvolvimento. Então, aqui eu posso começar a assumir... Quer dizer, lá foi bom para mobilizar o debate, aqui a experiência própria no campo, com as crianças, com a educação pré-escolar, trabalhando com crianças institucionalizadas, vendo a falta de conhecimento das crianças institucionalizadas, enfim, a restrição da experiência, não é. Foi isso que começou a me provocar muito, por exemplo, a minha experiência lá com os grupos na Secretaria de Educação do Recife, tendo que trabalhar o Piaget também, foram muitos conflitos, quer dizer, entrar com o pensamento lógico-matemático, nada contra, mas como? Dentro de que condições? Então, a questão das condições concretas foram ganhando uma dimensão inescapável. Aí é que, sem deixar de retomar, aprofundar e reelaborar o conhecimento

da teoria piagetiana, eu fui encontrando no Vigotski argumentos com os quais concordava muito mais profundamente, de uma consistência teórica em termos da perspectiva epistemológica que foi ficando para mim irrecusável, vamos dizer assim.

Flávia – Que bonito esse termo, ficou irrecusável, acho que é bem isso mesmo.

Ana Luiza – Mas é interessante também, porque, olha só, eu entro no departamento, sou logo, vamos dizer, assim, cooptada para trabalhar na perspectiva piagetiana. Era uma perspectiva nova aqui também e eu vinha com um conhecimento que me autorizava, de certa forma, a trabalhar no campo, nesse campo. Joia, ok. Só que aí também, quem que eu encontro na faculdade de educação, nesse departamento? Encontro Angel Pino Sirgado, o professor Angel Pino que foi meu companheiro de trinta anos de trabalho. Mas olha, com ele foi uma coisa muito, eu diria, muito linda em termos de encontro de perspectivas. O Pino vinha por uma via completamente diferente, outra história, não é? Ele veio da Espanha, ainda seminarista, não sacerdote, não é? Trabalhou com as comunidades eclesiais de base, vinha por uma via da sociologia, das ciências sociais, então trazia um diálogo com Talcon Parsons, com o Durkheim, além de todo um olhar também filosófico. Enfim, era um outro diálogo, mas ele já se preocupava com a questão do psiquismo e do desenvolvimento humano. Então ele fez o doutorado em Louvain, em 1985, mas antes disso já trouxe o Wallon, conhecia o Wallon, e foi aí que se deu um encontro muito fecundo dentro do departamento. Nós compartilhamos a mesma sala durante um certo período de tempo. e ele falava do Wallon, falava das angústias dele. A gente trocava ideias sobre o desenvolvimento – hoje a gente fala do desenvolvimento do psiquismo, mas não era assim que a gente se referia, ainda não estava tão claro para a gente –, e eu falava do Vigotski, daquele Vigotski incipiente ainda, do *Pensamento e linguagem"* em inglês, do *A formação social da mente* em inglês que tinha acabado de sair. Nós começamos, então, a trocar intensamente essas ideias de um autor e de outro. E fomos aprofundando essas discussões.

A gente tinha o que de material para estudo e leitura? Tínhamos, até 1985, esses dois que eu falei, tínhamos também o *Concept of Activity in*

Soviet Psychology, um livro que contém uma seleção de artigos da psicologia soviética, traduzidos do russo pelo James Wertsch, disponibilizado em 1981. Então nós tínhamos, aí já começando, esses fragmentos de algo que nos excitava muito em termos de curiosidade, para um aprofundamento teórico. Em 1985, sai um livro que foi também fundamental, saem muitos livros. Eu vou dizer três. Sai *Language, Cognition and Communication*, coletânea de artigos que o Wertsch reúne a partir de um congresso que acontece, se não me engano, em 1979 lá em Illinois. Bom, esse livro traz os primeiros artigos a partir desse debate envolvendo pesquisadores na Rússia, o Davidov, Radiskovic, o Zinchenko, a Sylvia Scribner, Michael Cole. Não traz a Barbara Rogoff ainda, mas já tinha pesquisa do James Wertsch com a Rogoff sobre a análise microgenética. Então, esse conjunto de autores começa a se tornar acessível para a gente. Também em 1985, o James Wertsch publica *Vigotski and the Social Formation of Mind*. E sai uma coletânea em francês coordenada por Bernard Schneuwly e Jean Paul Bronkart, que é uma coletânea também mais singela e que traz alguns mesmos artigos em francês. Começa então o Vigotski a explodir em termos de conhecimento, em termos de acessibilidade, ainda passando pelo francês e ainda passando pelo inglês.

Eu defendo a minha tese no comecinho de 1987 e aí eu fico qualificada para atuar na pós-graduação. Nesse momento, então, a gente resolve formar o grupo com o ingresso, inclusive, da professora Maria Cecília Góes e da professora Luci Banks-Leite. A Luci Banks é contratada em 1987 e a Cecília Góes é contratada no comecinho de 1988. E aí, olha só, o grupo é assim: Angel Pino, que veio das ciências sociais, da filosofia, e que traz um conhecimento do Wallon; Cecília Góes, que tem uma formação no behaviorismo; Luci Banks, que fez Pedagogia na USP e foi estudar com Piaget em Genebra; e eu, que vinha ali com o meu conhecimento ainda restrito do Vigotski. Esse é grupo inicial que vai se dedicar ao aprofundamento teórico do Vigotski. Então tudo o que a gente conseguia localizar em termos dos contatos, da rede que se estabelecia, a gente buscava correr atrás. Olha só, a gente foi vendo, o nome da Marta Kohl aparece, né? Mas ela ainda não tinha escrito *Vigotski: uma introdução*. O nome da Roxane Rojo no Lael na PUC, no laboratório de linguística aplicada da PUC de São Paulo, começa também a circular, né? Mas

ainda são esparsas as referências e os contatos. O que acontece na Unicamp? Na Unicamp, eu tinha muito contato com o pessoal dos estudos da linguagem, do IEL, e essa parte é importante. Eu foquei no grupo do GPPL, de quando ele vai se configurando, então faz parte ainda da minha formação como doutoranda. Ali em 1983, eu entro no programa de doutorado, sou uma das primeiras ingressantes no programa de doutorado na Faculdade de Educação, e eu vou concentrar muitas, quase todas as disciplinas, no Instituto de Linguagem. Quem está lá? Professora Cláudia Lemos com um grupo de aquisição da linguagem. Ela acabava de voltar de um período de intercâmbio com Jerome Bruner. E o Bruner, que acabou sendo um ícone no movimento de divulgação da teoria vigotskiana. Então eu conheci o Bruner pela teoria da educação, *Toward a Theory of Instruction*. Mas aí aparece um outro Bruner que vai falar da ontogênese dos atos de fala, da ação conjunta, né? Ele já está absorvendo o Vigotski muito fortemente, e é com esse recorte interacionista que a Cláudia Lemos vai trabalhar. Ela traz também esse debate muito grande Piaget – Vigotski, tomando como base o livro *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*, ainda em francês.

Então aquilo que eu tinha vivenciado lá no Arizona, em termos de debates Skinner, Chomsky, Piaget, se recoloca aqui nos primeiros anos da década de 1980, mas agora eu já estava em outra condição de pesquisadora e de volta ao Brasil. Então isso vai fazendo uma diferença, e o prisma, meu prisma de análise, e as condições de trabalho empírico vão me dando outra dimensão da própria teoria. Ao mesmo tempo, um outro grupo muito forte, aí também a disciplina que eu vou cursar, é da Eni Orlandi sobre análise do discurso francesa. A Eni, então, me coloca em contato com a teoria do Pecheux, com o Bakhtin diretamente, não é? Eu leio primeiro o *Signo ideológico* em espanhol, depois tenho acesso à tradução brasileira. Então, olha só, quantos fios que vão compondo a trama. Quer dizer, ali, era a filosofia da linguagem, o materialismo histórico. E aí, o que a gente vai sentindo falta? A gente vai sentindo falta desse aprofundamento da teoria vigotskiana, dos fundamentos epistemológicos que não eram a nossa base, não era a base de nenhum dos colegas com quem a gente trabalhava. Então, interessante isso, porque nós fomos, ali, 1986, 1987, ampliando os contatos e, ao mesmo tempo,

formando um grupo de pesquisa na interação com outros grupos, na neurologia e no Instituto de Estudos da Linguagem. Por quê? Porque no Instituto de Estudos da Linguagem, a gente tinha, além da Cláudia Lemos e da Eni Orlandi, um grupo se formando em termos da neurolinguística, que era com a Maria Irma Coudry, com a colaboração da Edwiges Morato. Eram pessoas que tinham um contato mais próximo com a neurologia da Unicamp. Então nós formávamos um grupo que estudava junto, a gente lia tudo que tinha, era Luria, era Gorki, Leontiev, fomos aprofundando, vendo cada vez mais a importância da leitura do próprio Marx para poder ancorar a nossa compreensão da perspectiva vigotskiana. Foi tudo assim, mais ou menos, ao mesmo tempo. O desafio era enorme, a gente nadava de braçada, e ao mesmo tempo, tinha uma energia, eu vejo, que circulava muito positiva, até pelas próprias condições políticas que a gente também vivenciava aqui. Fomos recolocando a teoria em perspectiva e aprofundando a fundamentação teórica desse campo, desse autor, não é? Mas, olha, numa interlocução intensíssima.

Então por que análise do discurso? Bom, aí a gente vai estudar como é que a análise do discurso se configura. A análise do discurso francesa não é qualquer análise do discurso. Como é que ela se distingue de outras abordagens,? Vamos compreendendo que um de seus componentes é o materialismo histórico e dialético. Isso vinha ao encontro das concepções de Vigotski. Enfim, uma coisa vai levando a outra, e quanto mais a gente queria avançar, mais via que tinha que estudar os pressupostos, tinha que adensar, realmente, a compreensão dos pressupostos teóricos e epistemológicos.

Flávia – É quase um quebra-cabeça, porque essa influência norte-americana dessas discussões todas, Piaget, Chomsky, depois aqui os estudos da linguística, daí a busca do Bakhtin, depois os pressupostos marxistas, tudo isso vai compondo um quebra-cabeça mesmo. E daí, Ana, você falou dos quatro que compõem o grupo inicialmente, com essas informações diferentes, o Angel Pino, a Cecília Góes, a Luci Banks, cada um com uma formação. Mas como é que aos poucos vocês foram de fato se tornando um grupo que... vocês estudam muitos autores, muitas influências, mas é um grupo que trabalha com a Teoria Histórico-Cultural, né? Assim o grupo se define. Como é que foi

fazendo isso? Porque você falou que a Cecília, ou a Luci (?), que é quem vinha mais da psicologia comportamental...

Ana Luiza – A Cecília vinha mais. Ela teve uma formação na USP, em Psicologia, e era muito forte a psicologia experimental, comportamental, não é?

Flávia – Esse contexto também de abertura política muito forte, daí essa discussão sobre pobreza que você está trazendo, tudo isso vai compondo esse quebra-cabeça, muito interessante.

Ana Luiza – Nossa, é, então, é um desafio colocar isso em perspectiva. Quer dizer, pensando assim, a narrativa do sujeito, não é... como é que a pessoa vai significando, e a questão da memória que eu sei que também ressignifica o vivido. Sinto muita falta aqui da possibilidade de elaboração da memória coletiva, trabalhada nas relações interpessoais no grupo de pesquisa! Eu acho que nesse sentido do ressignificar o vivido, o que eu vejo é o seguinte: pensando alto, era um grupo formado na diversidade. E o que essa diversidade produz, o que ela gera, viabiliza? Eu não sei se a gente tinha tanta clareza dessa composição inicial. Nós tínhamos uma convivência afetiva, respeitosa, uma escuta atenta um do outro, e um desejo de conhecimento que talvez fosse isso o ponto comum, conhecer esse novo que se apresentava, e aí, agora pensando, né? O Vigotski dialogou com cada uma dessas tendências e ele vai argumentando. A gente vê que tem pessoas que assumem a teoria comportamental, o behaviorismo, e que argumentam, vamos dizer assim, fazendo o link com o Vigotski, ou com os que assumem uma posição construtivista.

Acho que uma resultante interessante desse trabalho coletivo foi a publicação do n. 24 dos *Cadernos CEDES*, em 1991, do qual cada uma de nós participou e que reunia as pessoas dos grupos em interação. Ele é exemplar neste sentido. No fundo, as pessoas vão fazendo sínteses diferenciadas. E isso, eu acho que é uma das coisas mais difíceis e mais belas. Quer dizer, como que a gente vai trabalhando essas sínteses a partir das histórias pessoais. E aí, no caso do nosso grupo, eu vejo assim, primeiro, uma condição que a gente acabou criando de interlocução muito, muito forte de estudar junto. Ler os mesmos textos,

debater, estudar, estudar e trazer os alunos; os primeiros alunos de pós--graduação participavam desse debate. Todos os seminários que a gente dava na pós- graduação eram seminários conjuntos, e a gente estudava junto, não é? A gente convidava pessoas para virem debater. Por exemplo, o Benito Damesceno que é o neurologista que se formou em Luria, com a perspectiva luriana lá na Suécia, ele era de Goiás e recém-chegado na Unicamp. A gente chamava essas pessoas para conversar e colocava em pauta essas grandes questões, que não eram necessariamente resolvidas, mas mobilizavam a gente cada vez mais para aprofundar os estudos. Então, por exemplo, em 1992, a gente resolve fazer um projeto para, justamente, ter o mesmo campo empírico e poder conversar a partir desse campo empírico. Nós já tínhamos muito contato com a rede pública, quer dizer, aquilo que eu fui construindo desde 1983, 1984, no PIL, então tinha um contato com a rede pública muito grande. Ex-alunas que participaram. Graduadas na pedagogia que trabalharam com a gente, entraram na rede pública, fizeram concurso e entraram também na pós-graduação. Olha só como é que vai se configurando um campo que vai potencializando essas ações. Então, uma das professoras, justamente a partir da constatação do diferente tratamento que era dado para as crianças pré-escolares de tempo integral e para as crianças de meio período na educação infantil na rede, resolve assumir a turma do tempo integral, compartilhando com uma companheira os três anos pré-escolares; quer dizer, as crianças entram no maternal e as duas vão acompanhando essa sala do tempo integral até o pré. E aí nós, em conjunto, decidimos desenhar um projeto que acompanhasse essas professoras com essas crianças. Foi o primeiro projeto coletivo que integrou pessoas da pós-graduação, pessoas da graduação e o nosso grupo como um todo. Como que a gente se organizou internamente? Eu vinha com preocupações da questão da linguagem, do discurso. É linguagem? É discurso? É narrativa? Aquela coisa que eu, já de longa data, colocava como problema para mim. Então acabei focando, optando, por ficar com a questão da perspectiva discursiva. O Pino acabou focando na questão da significação. A Cecília acabou ficando com a questão que inicialmente era a zona de desenvolvimento proximal, porque era o conceito que a gente tinha inicialmente, mas ao longo desse projeto, nas nossas discussões e ponderações, foi se transformando para modos de participação do outro

e modos de apropriação da cultura. A Luci pegou a questão da linguagem também e da argumentação, porque foi um período em que ela também foi trabalhar o doutorado dela, agora na linguística e não mais na psicologia.

Agora, uma das coisas que nos provocava muito era o lugar da linguagem na teoria do desenvolvimento. Esse era um argumento que nos reunia a todos, compreender a dimensão da significação, compreender a dimensão semiótica e o estatuto da linguagem no desenvolvimento humano. Apesar de a gente trazer algumas contribuições específicas para discutir a questão da participação, a questão da significação, a questão da concepção de linguagem, havia um fórum comum de estudos e discussão. Foi assim que a gente foi crescendo como um grupo, porque aí também as temáticas foram se desdobrando. Os alunos da pós-graduação, sobretudo, que participavam intensamente desses seminários, foram desdobrando os seus próprios projetos de investigação. Nessa época, também me lembro, por volta de 1991, 1992, o Mário Golder, da Argentina, se aproxima do nosso grupo, tenta entrar em contato. O contato não vai para a frente, nós estamos ainda começando a formar um grupo de pesquisa, né?

Gabriel – Uma coisa que eu queria confirmar, pelo que eu entendi, quando a senhora entra em contato com o Vigotski, e aí talvez haja uma coincidência com os outros pesquisadores do grupo, vocês ainda não tinham muito contato com o marxismo ou ainda não tinham essa identidade com o marxismo. É isso? Porque outros pesquisadores que nós estamos pesquisando dizem que conheceram o Vigotski quando já eram marxistas. Mas, pelo jeito, no seu caso, foi o contrário, o Vigotski traz, talvez, o marxismo, quando vocês começam a estudar de onde vem a origem dele, do pensamento dele.

Ana Luiza – O marxismo raiz, aí sim. Quer dizer, a gente conhecia um marxismo, mas não era necessariamente adepta de uma posição materialista histórica como isso foi se configurando. Uma das perguntas que eu lembro que está no roteiro é quando e como o grupo era chamado e como ele passou a se chamar. Então, nessa virada, de 1987 para 1990, acho que houve uma reconfiguração justamente quando a gente vai adensando as questões e vai se dando conta da importância do

aprofundamento teórico, de uma consistência teórica na argumentação. Então, claro, nós tínhamos aqui professores que não eram jovens marxistas, aderiram a esse posicionamento. No meu caso em particular, vou falar do meu caso, por exemplo, eu tive pouquíssimo Marx na minha formação. Tive bastante Hegel e era encantada por ele. O Marx vai se mostrando cada vez mais importante, por exemplo, numa perspectiva considerada mais light hoje, que é uma perspectiva freiriana.

Então, olhe o que acontece, vou contar essa parte e depois vocês, enfim, recortam os fragmentos. Eu participei bastante do movimento estudantil, apesar dos centros acadêmicos estarem fechados e a gente viver sob um clima de permanente tensão. Eu tinha, na época, um colega que está hoje em Araraquara, e a gente se mobilizava em torno de diversas reivindicações, inclusive sobre o ensino da filosofia, que havia sido totalmente banida do currículo. Veja só, isso se repete hoje! O que acontece em 1971, 1972? Com o acirramento da ditadura, esse colega vai para o Chile e de lá me manda (eu estava no Arizona) *Extensión o comunicación*, do Paulo Freire, em espanhol. E eu vou ler o Paulo Freire, primeiro, em inglês, porque sai publicado lá primeiro, traduzido direto do manuscrito. Eu vou tendo acesso à leitura do Paulo Freire pelo Chile e pelos Estados Unidos, olha só o percurso.

Em suma, quando eu retorno ao Brasil, com os primeiros textos acessíveis de Vigotski, Paulo Freire também está retornando do exílio, uns dois anos depois. Com relação ao marxismo, eu sei que tem algo que merece muito mais investimento além daquilo que eu já tinha conseguido ler do Marx, as *Teses sobre Feuerbach*, *A ideologia alemã*, os *Manuscritos filosóficos*, não tinha lido *O capital*. É então que a gente vai mergulhando nessas leituras mais pesadas do materialismo histórico, até para entender o posicionamento vigotskiano. Então, essa construção, vejo agora, ela vai se dando nessa trama que não é linear. Nesse meio tempo, eu acho que é em 1993, 1994, sai a tese do Newton Duarte, em que ele traz uma forte crítica às formas de apropriação do Vigotski e ressalta a importância de um posicionamento materialista histórico. Abre uma superpolêmica. Aí é que está, se a gente assume uma posição materialista histórica e dialética, e era a que a gente perseguia, precisa ir muito mais fundo no conhecimento das raízes, e é isso que a gente vai fazendo. Mas você vê que foi

meio ao contrário do esperado, que a gente fosse primeiro marxista para depois assumir o Vigotski. E a gente apanhou muito por isso, quer dizer, no nosso percurso, a gente vai vendo que é uma questão que nos faz, a mim, particularmente, me faz pensar muito seriamente sobre as condições de viabilidade histórica, cultural e pessoal, como é que essas trajetórias pessoais vão se entretecendo, como é que cada um de nós participa dessa construção do conhecimento? Muitas vezes, é pelo avesso, é pelo inesperado. Então, à medida que a gente vai, pelos textos vigotskianos inclusive, traduzidos pelo inglês... Olha só a ironia, é aí que a gente vai amadurecendo e adensando a perspectiva materialista histórica.

Hoje, por exemplo, no grupo, a gente trabalha de uma maneira completamente diferente, mas os tempos são outros, o conhecimento é outro também, e aí esse conhecimento é um conhecimento fundamental. Ele também hoje está muito mais alargado, está muito mais difundido, e vou dizer, assim, para o bem e para o mal, nos seus múltiplos sentidos. Aqui tem uma questão fundamental que acho que é a questão da significação que se coloca ainda como uma questão crucial na teoria vigostkiana. Então, quando a gente lê a *Gênese das funções mentais superiores*, a partir do momento que vai tendo acesso às obras completas, é inescapável voltar para a raiz principal que contribuiu para a formulação vigotskiana mais fundamental. Isso não estava claro para a gente no início.

Gabriel – Professora, em relação aos autores da educação, você disse que tinha vindo à Unicamp pois havia essa questão do Piaget, mas em algum momento você se identificou como piagetiana, ou não, de alguma outra teoria? Porque uma coisa que a gente vê de outros professores é que, mesmo eles trabalhando, como você disse, era o que tinha na época, você tinha que dominar para dar aula, mas não conseguiam se identificar completamente, porque faltava alguma coisa. Como foi para você ter que trabalhar com essas outras concepções mesmo que não se identificasse totalmente?

Ana Luiza – Então, deixa eu ver como eu posso responder. Se você ler o Piaget, por exemplo, na sua detalhada descrição do material empírico, vai entendendo o ponto de vista dele. Então, assim, a teoria piagetiana é uma teoria descritiva. O Piaget acaba sendo exemplar, eu vou dizer, nessa descrição. E a gente vai entendendo qual é o deslumbramento

dele ou qual que é a questão que ele persegue. O que eu posso dizer é que, quando a gente ia dar aula, eu não conseguia também ser piagetiana radical, eu já tinha feito a crítica a ele inclusive na minha graduação em filosofia. Então, o que é que faltava aí? Qual que era o prisma? Preparando aula para os alunos de graduação, o que eu encontro na biografia do Piaget: "eu vou dedicar a minha vida à explicação biológica do conhecimento". Pronto, aqui, eu encontro uma chave. Ao mesmo tempo, encontro o deslumbramento: como é possível ao homem conhecer esse universo e produzir esse conhecimento. A minha questão era apresentar para os alunos a descrição piagetiana e encorajá-los a ir a campo descrever o que eles estavam encontrando, refletir sobre a perspectiva de desenvolvimento humano e sobre qual é o papel da linguagem nesse desenvolvimento. Eu tento mostrar para os alunos como as preocupações e as indagações dos autores são diferentes, como as histórias de vida se entretecem com a problematização e o movimento de teorização da vida, do humano. Para mim, a problematização da linguagem na teoria piagetiana foi sempre um lugar de tensão importante. E à medida que eu vou entendendo a perspectiva vigotskiana, vou vendo que a questão é muito mais profunda.

Então, eu acho que justamente o trabalho nessa interlocução com muitos autores e a mobilização constante, que desacomoda a gente a cada instante, propicia uma perspectiva crítica, eu diria. Uma coisa é conhecer as teorias. Outra coisa é aderir a elas. Eu me vejo também eternamente na busca. Eu acho que agora, de uma certa forma, me encontro mais ancorada. Talvez porque eu encontre no referencial Histórico-Cultural princípios que sustentam tanto o trabalho teórico quanto o empírico e o prático, a práxis. E esses princípios têm a ver com a dimensão semiótica, com a historicidade, por exemplo. É por isso que eu digo, a intensidade das discussões abria e mobilizava, instigava, os argumentos. Hoje, eu sinto falta disso. Eu gostaria de voltar tudo, voltar não, mas mobilizar de novo esse campo, eu acho muito necessário, muito necessário. Até pela própria perspectiva Histórico-Cultural. Será que eu te respondi?

Gabriel – Eu acho que sim, porque, quando eu li o trabalho da Freitas, eu estava esperando assim, a conclusão dela é: o pessoal soviético chega no Brasil pela educação, não pela psicologia. Até aí eu concordo. Então,

ela fala que tiveram os marxistas que se aproximaram, mas a maioria era o pessoal que trabalhava com o Piaget, com o Skinner, por conta desse momento que era vivido na educação brasileira. Eu perguntei, para esclarecer isso, para entender, e eles relatavam a mesma coisa que a senhora relatou, quer dizer, quando eles chegavam lá para trabalhar com os alunos, parecia que não batia, não conseguia. Então, precisava buscar algo que talvez, e aí eles vão dizer, o que faltava era o historicismo, o que faltava era a posição crítica sobre o mundo.

Ana Luiza – Interessante agora quando você faz essa pergunta sobre a educação, eu me lembro de duas coisas: logo que eu chego aqui, de volta ao Brasil, por exemplo, tem um congresso, eu acho que é a primeira Conferência Brasileira de Educação, CBE, eu estava completamente em outra esfera, mas eu vou assistir, então, quem eu vejo lá? Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Raquel Gandini – da Unimep, foi minha colega aqui na Unicamp. Esse pessoal da educação realmente fervilhando, com as posições teóricas de raiz marxista sendo reiteradas e colocadas. Uma coisa é você ir acompanhando pela crítica às... eu acho que era um campo também completamente em ebulição. Era Foucault, era Althusser, era Lacan, era o estruturalismo francês na testa aqui, era o Bourdieu, a pedagogia crítica... não dava para a gente ficar à margem das discussões em pauta. Agora, uma coisa é a gente ler, acompanhar e ver, a outra coisa é sentir a necessidade desse aprofundamento da consistência teórica. Acho que isso é uma questão de uma construção também; ela não se dá, evidentemente, ou imediatamente, é uma busca. Outra coisa que vale a pena falar é: a Silvia Lane, na PUC, vai fazendo, também, esse movimento desde os anos 1970 até a década de 1980, pela psicologia social, um movimento muito importante que a gente vai acompanhando sem adensar a interlocução, mas que a gente vai acompanhando. Então é a Silvia Lane, é o pessoal da psicologia social, que vai depois gerar vários grupos – da Ana Bock, Wanda Junqueira, Bader Sawaia. Aí, era mais o Leontiev, também, a referência primeira. Então, além do campo da educação, se forma outro fio e outra possibilidade de interlocução. Não sei se vocês vão chegar a entrevistá-los. Mas eu vejo as múltiplas determinações inscritas nesse movimento histórico... e quando a gente narra, acaba escolhendo um fio...

Gabriel – Então, nós não iremos entrevistar o pessoal da PUC, a gente tinha que escolher um recorte, e como a professora tinha feito a pesquisa a partir do diretório de grupos, eles não estão no diretório, porque eles são vários grupos, mas existem poucos trabalhos. A Silvia Lane fala em entrevista que ela conhece primeiro o Leontiev, depois o Vigotski. Mas existem mais trabalhos sobre eles, tem o livro da Ana Bock, *Introdução à psicologia sócio-histórica*, que tem memorial falando de como eles se conheceram, de como era. Então, tradição dos soviéticos, eles incorporam outras coisas também, não tem tanto. Mas quem sabe no futuro...

Flávia – É ótimo porque a gente escolheu os que estão cadastrados há mais tempo no diretório. Mas assim, eu estava sentindo falta da Marta Kohl de Oliveira, ela não tem mais grupo cadastrado no diretório, então, procuramos, procuramos e não encontramos. Ana Bock também tem grupo mais recente, então, provavelmente, a Wanda Juqueira Aguiar, todos esses eu fui pesquisando, essas pessoas que eu fui sentindo falta do nome, eu fui olhando diretamente o nome deles. O grupo do Newton Duarte não entrou na amostra, porque ele não usa na descrição nem psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural, nada disso, nem psicologia e marxismo. Ele usa pedagogia histórico-crítica, mas seria uma outra pesquisa. Então não entrou nos grupos que trabalham com a Psicologia Histórico-Cultural nas suas várias nomenclaturas. O grupo da PUC, eu entrei o nome de um por um, e eles tem grupos mais recentes, o da Wanda Juqueira é de 2012, Ana Bock foi mais para a carreira política ultimamente, mas uma das pessoas que é dos primeiros grupos é a Sueli Terezinha Martin aqui da Unesp, da Psicologia Social, e o grupo dela é de 1999, então pode ser que a gente a entreviste, e aí com certeza ela foi orientanda da Silvia Lane, provavelmente ela vai fazer essa história.

Ana Luiza – Já tem material aí para o pós-doutorado.

Flávia – Porque é muita riqueza. Vocês vão falando outros nomes, alguns a gente mapeia rapidamente, outros não, então tem isso, quais são as referências que vocês vão falando. Se fosse fazer um mapa conceitual, um mapa de autores, é muito impressionante. O Bakhtin você falou, então aqui abre caminho para uma outra pesquisa. Acho que vai ser interessante fazer esse mapeamento, mesmo.

Gabriel – Professora, você disse que quando chega lá nos Estados Unidos, tinha uma pergunta sobre congressos, eventos científicos. Mas você já chega no Brasil conhecendo a teoria de certo modo, né? Aqui no Brasil, esses eventos que vocês participavam tiveram algum papel importante, pelo menos ao ponto de você pensar que era isso mesmo com o que gostaria de trabalhar? Eu vejo que há gente que está trabalhando também. Como que era essa discussão nos eventos, nos congressos? A teoria já aparecia?

Ana Luiza – Eu acho que sim, quer dizer, você diz eventos no geral? Eu vejo muito dinâmico, uma via de generalização importante, uma abertura, outros interlocutores, outras questões, falta sempre tempo, sempre. Qualquer apresentação de trabalho, qualquer mesa-redonda, sempre falta tempo. Isso significa que a dinâmica não para, é sem fim. Acho que todos os eventos que a gente participou, menores ou maiores, foram de uma riqueza muito grande.

Estou pensando aqui, dentro da perspectiva, em 1992, a gente foi pra Madrid. É interessante, porque a gente se encontra, pela primeira vez, não no Brasil, mas vai se encontrar lá... A Cecília Magalhães, do Lael da PUC, a Marta Kohl, a Clotilde Rossetti. É interessante esse movimento. Ele sempre acontece. Então 1992, depois 1994. Em 1994, fomos à Rússia, Cecília Goes, Pino e eu, e passamos pela Espanha. Nós fomos num congresso que era específico sobre Vigotski. Esse congresso reuniu uns 140 pesquisadores, metade russos e metade não russos. Fazíamos parte da metade não russa. O Pino faleceu e é uma pena que a gente não conseguiu escrever o livro de memórias desse evento em conjunto, porque ele foi marcante de todos os pontos de vista. Desde a Rússia que a gente conseguiu enxergar, Moscou não tinha outdoors, o lugar que a gente ficou nos intrigava muito, porque ficaram todos os pesquisadores num local como se fosse uma casa de retiro, e a gente ficava pensando o que aquilo tinha sido. Enfim, o que a gente conseguiu enxergar de Moscou, e assim, os encontros com o Leontiev, com a Guita, o Zinchenko, o Michael Holquist, enfim, com todas essas pessoas, hoje a gente fala, a bibliografia que a gente lia estava lá. Lembro que a gente fez parte de uma mesa-redonda que era com uns 20, 25 russos, e 5 não russos. A gente tentava, eles tentavam falar inglês e a gente tentava entender, e a primeira

questão era "vamos criar uma associação vigotskiana de psicologia", e aí o outro disse assim "não, não pode, porque Vigotski antes de tudo era um filósofo, era um antropólogo, era um artista". Resultado: não se criou, não se podia criar nada, porque a perspectiva da psicologia ali não era necessariamente a predominante, olha só que interessante. E aí, hoje, a gente vai vendo o conhecimento que a gente tem dos arquivos iniciais, da história, enfim, era uma coisa sem fim.

Tem sempre que estar reelaborando e, nesse sentido, aquela pergunta de como nomear se coloca. Como a gente se nomeava? Nós começamos pelo sócio-cultural e o sócio-cultural, por uma via, vamos dizer, de James Wertsch, Michael Cole, Jaan Valsiner, mas a gente logo foi vendo, à medida que a gente aprofundava as discussões, inclusive com relação às questões de linguagem, à análise do discurso, a gente ia vendo a importância do materialismo histórico-dialético. Então, por exemplo, no meu pós-doutorado com o James em 1990, a gente já tinha uma definição aqui de que deveria ser "Histórico-Cultural". E não é sócio-histórico, é o histórico-cultural, por quê? O argumento que a gente colocava na mesa é exatamente o cultural, a cultura e a história já pressupõe o social, não precisa reiterá-lo, e o James argumentava que era uma questão de não cairmos no historicismo, então cada um tem seu argumento. O nosso argumento é a centralidade, realmente, da história e da cultura no desenvolvimento e aí já pressupõe a questão do social. Então, isso foi se construindo ali, 1986, 1987.

Eu me lembro que, em 1987, nós aplicamos para participar de um congresso marxista de psicologia em Cuba. E aí teve uma prévia de vários trabalhos que foram submetidos primeiro a um subgrupo que gerenciava isso na USP. Então, participamos desse debate; foram um ou dois dias de estudo em que nos reunimos para discutir os trabalhos. A gente já estava caminhando muito mais fortemente para a adesão consciente ao materialismo histórico e dialético. No fim, fomos a esse encontro na USP, não conseguimos financiamento para ir a Cuba. Mas acho que é interessante para mostrar, no movimento das nossas interlocuções, por onde iam os nossos estudos e a nossa convicção, vamos dizer assim, os nossos argumentos que vão se sedimentando aos poucos. Acho assim, tem que ter uma paciência, e essa questão da paciência histórica que não pode ser a acomodação histórica.

Outro evento importante de mencionar, sobretudo para nós, aqui no Brasil, foi a realização do congresso que ficou "apelidado" de BR2000. Na sequência dos dois Congressos de Pesquisa Sócio-Cultural, o primeiro em Madrid, em 1992, e o segundo em Genebra, em 1996, e o Brasil foi indicado para sediar o terceiro encontro. Realizamos o congresso aqui na Unicamp, numa promoção conjunta com a USP e a PUC-SP, e foi uma experiência acadêmica interdisciplinar ímpar! Os principais temas em debate no campo teórico foram mobilizados e colocados em discussão. Foram quatro línguas oficiais – português, inglês, francês e espanhol –, e tínhamos monitores que ajudavam nas traduções e intermediações nas seções de apresentação de trabalhos. Alguns dos principais representantes da Teoria Histórico-Cultural na época estiveram presentes. Os *Anais* do evento ainda estão disponíveis na internet. Foi um superesforço coletivo para a realização desse encontro, que deixou belas lembranças e teve desdobramentos importantes.

Gabriel – A partir do momento que você começou a trabalhar, a sua área de interesse, as linhas de pesquisa, mudaram ou se mantiveram as mesmas?

Ana Luiza – Eu posso dizer que em termos da pesquisa empírica, eu comecei pelo problema da aquisição da linguagem, quer dizer, é aquisição? É apropriação? É desenvolvimento? Todas essas questões que se colocavam a cada passo. Aí eu defendi a tese *A alfabetização como processo discursivo* e eu vi ali, claramente, que o problema era muito mais o desenvolvimento, os modos de se pensar o desenvolvimento humano, a alfabetização aí incluída. Em 1984, 1985, eu sou convidada, pela direção da Faculdade de Educação e pela professora Gilberta Jannuzzi, a participar com ela da criação de cursos de especialização para professores de deficientes mentais. A Gilberta vinha trabalhando nesse tema já há muito tempo. O trabalho dela é um marco nos estudos da história e da deficiência. Ela, uma batalhadora nesse campo, tinha como proposta trabalhar a formação de professores para atuar nesse campo. Começamos pela criação de cursos de especialização para professores que já atuavam na rede, e aí a especialização.

Nesse curso, que foi dado ali em 1985, 1986, eu ainda não tinha defendido a tese, mas já vinha trabalhando com esses professores, já tinha

trazido Vigotski, já havia uma convicção, o argumento já estava claro, para mim, em termos do posicionamento teórico. A repercussão foi muito forte, muito forte, para esse pessoal que já atuava na rede pública. Então, olha só, em 1986, a gente tem acesso a textos do Vigotski sobre educação especial que saem na *Soviet Psychology*. É um texto que vai falar do afeto. E sai também o *Manuscrito de 29* traduzido para o inglês, que se torna um marco para a gente e dá um fôlego para a questão do desenvolvimento. Nesse texto, ele fala da questão do drama, da arte. A gente ficava, eu me lembro, meio que atordoado até com tantas informações, quase que a gente perdia o fôlego de tantas possibilidades de estudo e de atuação. Mas, então, a questão do desenvolvimento humano foi ficando cada vez mais forte. A Cecília foi se dedicando à questão da surdez, eu trabalhando com a formação de professores, a gente acabou formalizando, inclusive, uma habilitação para a formação de professores em que a Teoria Histórico-Cultural era uma das linhas importantes, fundamentais, no programa, e isso, assim, na formação de professores, era privilegiado. Então, eu poderia dizer assim, comecei com a questão da linguagem, com a questão da alfabetização, fui ampliando para a questão do desenvolvimento humano, quer dizer, sem largar dele, mas focando nas condições do desenvolvimento. E desdobramentos, emoção, memória, imaginação, como é que funciona esse sistema funcional complexo? Então, ao longo da década de 1990, eu acho que essa questão do sistema funcional complexo vai se colocando fortemente. Os trabalhos de estudantes na pós-graduação vão se orientando mais especificamente para essas questões, a memória, a emoção, a imaginação, a significação, a conceitualização. Acho que não está esgotado de jeito nenhum, de jeito nenhum, pelo contrário. Eu diria que, na passagem do século – estou falando aqui sem fazer nenhuma análise mais detida, é só essa impressão –, a questão da arte, da atividade criadora, do teatro, vem se mobilizando. A partir ali de 2005 fui convidada, pela editora Ática, para trabalhar na proposta de comentar *A imaginação e a criação na infância*, aliás, que é um projeto que eu não repetiria. Mas a minha proposta para a editora, naquele momento, tinha sido traduzir os quatro primeiros capítulos de *Imaginação e criação*, que é onde aparece a questão da emoção, da imaginação, da conceitualização, e traduzir os três capítulos de *Defectologia*, justamente para colocar arte

e a deficiência como fundamentais de serem consideradas na condição humana – aliás, contribuições ímpares dos estudos de Vigotski. A editora não acatou esse projeto, não pode, e eu não lutei por ele, então acabou ficando o comentário desse texto que, inclusive, teve vários percalços no percurso. Começou com um tradutor, mudou, foi para Zoia, enfim, e hoje, inclusive, a Expressão Popular publicou outra edição, quer dizer, é a mesma tradução, mas outra editora. Então, acho que ali eu já tinha uma perspectiva materialista histórica-dialética sustentada. Ali eu já conseguia explicitar e ancorar muita coisa nessa perspectiva que foi construída. Bom, mas isso em outros trabalhos também, mas esse é o problema, enfim. A edição é só a tradução da Zoia mesmo, com uma introdução dela.

Flávia – Então isso já nos anos 2000, a questão da arte, da memória, atividade criativa, né?

Ana Luiza – Agora, olha só o que acontece comigo, eu acho que essa questão continua, mas eu fui alçada pelo pessoal da Associação Brasileira de Alfabetização, de novo, para repensar essas condições hoje. Então, desde 2017, tenho sido, assim, muito convocada para retomar essa reflexão que eu tinha deixado mais abandonada. Hoje tenho trabalhado com as professoras alfabetizadoras, essa questão da alfabetização e da imaginação, as práticas Freinet e a questão dos instrumentos técnicos-semióticos. Então, esta é uma das interlocuções que venho, desde 2015, batalhando, e isso ainda está em pauta porque é uma questão delicada, difícil, e tem que ser trabalhada na relação com as professoras que estão com a mão na massa. E aí tem o tempo delas de trabalharem também a questão teórica, metodológica, que é discutir o instrumento pedagógico do Freinet e o técnico-semiótico do Vigotski. Essa é uma questão que me tem mobilizado atualmente. Essa questão da imaginação ue me faz participar, desde 2018, de um seminário com o Bernard Schneuwly e o pessoal de Genebra, e a Daniele Nunes, sobre a imaginação em Vigotski, repensando essa questão da imaginação que a gente encontra esparsa na obra dele, e ao mesmo tempo absolutamente contundente. Então quando ele fala "a imaginação coroa as funções superiores", o que quer dizer? É função, é atividade, o que que é isso? Agora, aqui tem essa questão que nós estamos trabalhando, inclusive, em uma

tese de doutorado com uma professora que está amargando as condições da pandemia. O foco dela é essa questão da imaginação e da alfabetização pelo prisma vigotskiano, que eu ainda não vi colocado. Então, isso aí é prospectivo. Gente, tem muita coisa para fazer.

Flávia – Dos autores, você vem falando muito do Vigotski, falou um pouco do Bakhtin. No grupo, em termos dos autores soviéticos, a predominância de estudos de vocês é em relação ao Vigotski, um pouco de Bakhtin?

Ana Luiza – Então, a gente faz a interlocução com Leontiev. Mas, na nossa análise, faz uma diferença muito grande a questão de como um e outro pensam a significação, a linguagem e a consciência. Então, a interlocução fica, com o Leontiev, mais por conta de esclarecer as diferenças, se bem que a gente tem também aí em pauta, aguardando, a discussão sobre a personalidade, a formação social da personalidade. Aliás, a personalidade social, eu acho, é uma questão também muito forte, em aberto. Então, aparece para a gente como um problema. A interlocução é basicamente por aí, por exemplo, eu recomendo a leitura daquela coleção que vem sendo editada pela Longarezi e Puentes, porque acho que é importante conhecer. Acho importantes os desdobramentos, acho importante o trabalho do Gepap e, aliás, de todos os grupos. O problema é que, nessa multiplicação infindável de grupos, a gente não dá conta... não sei, eu vejo que tem essa coisa que é um pouco diferente do que vivi há quarenta anos, que é não ter medo de colocar as discussões em pauta e mais de ir de alma lavada para os debates. Acho que essa questão que aparece visivelmente no cancelamento das redes merece uma consideração um pouco mais delicada e dedicada. Eu vejo assim, na proliferação dos grupos, as nuances, os temas, quase que vão ficando propriedade privada das pessoas. E a gente perde em termos de desestressar e conversar, então, não sei.

Com relação ao Bakhtin. Tive conhecimento dele por duas vias: pela análise do discurso, apresentada pela Eni Orlandi; e depois pelos estudos e trabalhos do Wertsch, que entretece a dimensão semiótica do Vigotski com as ideias de Bakhtin. O livro *Marxismo e filosofia da linguagem* foi uma âncora importante, eu diria fundamental, mesmo, nos estudos do grupo. A compreensão do signo ideológico, da dimensão semiótica, foi

ancorada e impulsionada pelos estudos de Bakhtin/Voloshinov. Ler, por exemplo, *O freudismo e a estética da criação verbal*, acirrava os debates sobre a questão da autoria, da composição do círculo, da fenomenologia e do marxismo. Essas questões têm sido retomadas no grupo atualmente, com a recente tradução da Sheila Grillo de *Marxismo e filosofia da linguagem*. Temos feito o cotejamento das obras, e, novamente, retornam as discussões sobre as concepções de linguagem, as possibilidades de análise, as questões do método.

Flávia – Eu tenho visto textos mais atuais seus discutindo essa questão do drama no Vigotski, isso está mais articulado com essas questões de arte, memória, como é que é?

Ana Luiza – Aí a questão do drama, para mim, é uma questão central do desenvolvimento humano. Ela atravessa o nosso trabalho desde o início. Tem um texto em que a gente, pela primeira vez, anuncia isso clara e conjuntamente, que é *The Constitution of the Subject: a Persistent Question*. Esse texto, acho que saiu em 1995, 1997, e aí a gente fala do drama. O drama, eu acho, que atravessa o olhar da psicologia, para mim, e está ligado profundamente à questão da significação. Aliás, na minha última proposta, aqui são vários fios, e eu pensando nos doutorandos, eu falo da alfabetização, da pesquisa empírica, da imaginação, falo da deficiência. Mas essa questão da personalidade como um drama permanece na minha última proposta de pesquisa. O signo como meio, modo de relação social, e a questão do drama, porque cada vez mais eu acho que não dá para simplificar esse conceito em Vigotski. A gente pode traçar inúmeras contribuições, desde Shakespeare até Politzer, mas eu acho que aí têm várias possibilidades de interlocução que a gente pode explorar. Porque Vigotski não é o único que vai estabelecer relações da vida com o teatro. O sociólogo Erving Goffman, por exemplo, vai falar da vida como teatro, mas o Vigotski não fala da vida como teatro, ele fala do drama da personalidade, fala de assumir papéis, fala das posições sociais. Eu acho que é mais fundo do que a questão dramática do estar *on stage*, que é um dos pontos que o Veresov também levanta. "Ah, o desenvolvimento como etapa ou como cenário?", então, aqui tem essa questão para ser investigada e adensada também. Muitas coisas, muitas, muitas coisas, que a conversa com vocês está trazendo à tona.

Gabriel – Gostaria de retomar essa questão de quando vocês, como colabores do mesmo departamento, decidiram fazer o grupo oficialmente, juntar ele ao CNPq. Quais foram os fatores que fizeram vocês dizerem assim "olha, a gente precisa cadastrar lá no diretório, a gente precisa ser um grupo de pesquisa e não só de colaboradores, de colegas"?

Ana Luiza – Bom, aqui é interessante porque, na passagem dos anos 1990, começa a haver um encorajamento cada vez mais forte dos órgãos centrais, das agências financiadoras, dos programas de pós-graduação, para configuração de grupos. Na Faculdade de Educação, por exemplo, você tem o HISTEDBR que é um dos grupos que começa, também, por volta de 1985, 1987, então a força do trabalho em grupo vai se mostrando inquestionável. A gente vai batalhando, atuando como grupo nas disciplinas, nas pesquisas, reunindo os orientandos e sentindo a necessidade de dar ao grupo um outro estatuto, de formalizá-lo. Em 1992, quando a gente encaminha o projeto para a Fapesp – inclusive, o programa de pós-graduação tem um novo coordenador, não sei se era o Dermeval Saviani ou Maria da Glória Gohn, eu tenho que ver –, a gente aproveita para reiterar a proposta. Aí já tem um histórico e uma produção do grupo que a gente pode apresentar, e já começa a se discutir uma política de constituição dos grupos de pesquisa. Então se formaliza oficialmente. Eu lembro que, naquela época, ainda eram uns processos de capa azul. Abria processo, aí formalizava. A gente tinha que entregar relatório a cada final de ano e submeter à apreciação dos pares. É nos últimos anos da década de 1990 que o Diretório do CNPq se fortalece como tal e os processos de capa azul vão sendo substituídos pelas informações on-line. Já tinha o diretório, mas foi na passagem dos anos 2000 que o diretório dos grupos foi ganhando força também.

Aliás, eu queria falar uma coisa. Eu falei dos professores que participavam do grupo e aqui eu tenho que incluir nessa configuração inicial, por causa do projeto também, o nome da professora Afira Vianna Ripper, que era uma colega do departamento que estava trabalhando com a questão da programação. Ela trabalhava com teorias da aprendizagem e com o início do Projeto Logo que era um projeto de viabilizar computadores nas escolas. Ela estava vinculada a um programa do MIT, do Seymour Papert, e se juntou aos pesquisadores do projeto e do grupo

nesse início. A ideia era de que a gente pudesse pensar, problematizar, o acesso a esses instrumentos. A gente ainda não tinha a força e a clareza dos instrumentos técnicos e semióticos tal como a gente tem hoje, ou foi construindo. Mas o motivo era esse, para investigar. A professora Afira participou do projeto do grupo nos primeiros anos e, depois, enfim, foi aderindo a outros projetos e acabou deixando o grupo. Por isso que, em termos da teoria e das discussões nos seminários e do aprofundamento teórico, era Cecília, Pino, Luci e eu – a professora Afira entrou com essa colaboração e essa articulação no grupo.

Flávia – E depois ela se desvinculou do grupo, à medida que ela...?

Ana Luiza – Ela se desvinculou, isso. Ela foi aderindo a outros projetos, enfim, no campo mais da informática.

Flávia – E desde o início da dinâmica do grupo tinha esse movimento, de ter um projeto maior de pesquisa, um projeto guarda-chuva, e os estudos teóricos que vocês iam fazendo, os alunos de pós-graduação, como que era essa dinâmica?

Ana Luiza – Sim. Formalmente, esse da Fapesp aconteceu. Depois, nós tivemos vários projetos individuais, inclusive, com financiamento CNPq, mas sempre com a colaboração dos colegas nos seminários. Então, por exemplo, teve, sob minha coordenação, um projeto que foi sendo renovado, "Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva", ele foi sendo renovado e, junto com ele, a colaboração dos pesquisadores do grupo. Sempre projetos colaborativos. A gente, depois, teve um da Fapesp, esse foi um projeto no ensino público em 2008, mas foi gestado na escola com os professores e escrito com a participação... Dele, a Cecília não estava participando do grupo, mas o professor Pino estava, e outros. O grupo foi se transformando também ao longo dos anos.

Acho que vale a pena registrar aqui a imprescindível e inestimável colaboração de cada estudante de pós-graduação, que mergulhava de corpo e alma nos estudos e pesquisas. A participação e o envolvimento deles com a teoria, as dissertações e teses produzidas, constituíram âncoras fundamentais na formação do grupo.

Como o grupo foi se transformando e como se configura atualmente? Se considerarmos o que poderíamos chamar de *hardcore* do GPPL, aquele núcleo oficialmente estabelecido, por exemplo, no Diretório: a Cecília aposentou em 1997 e foi para a Unimep; o Pino se aposentou em 2003 e até 2013 ficou como atuante no grupo e colaborador no programa; a Luci aposentou em 2014 e permaneceu como colaboradora até 2020. Em 2015, duas professoras participantes do GPPL passaram a integrar o grupo como docentes contratadas no departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação, Ana Lúcia Horta Nogueira e Lavínia Magiolino.

Gabriel – Tiveram novas linhas de pesquisa que foram adicionadas? O grupo em si, teve muita mudança no que era estudado?

Ana Luiza – Olha, tinha linha. Essa questão da linha era interessante porque é um lugar nebuloso. Você tem as linhas do programa, as linhas do projeto, as linhas do grupo. Então, nós tínhamos, forte, uma linha de práticas escolares e discursivas. Cecília Goes participava muito e eu também. Tínhamos uma linha de desenvolvimento humano e deficiência – mas, olha só, debatíamos muito no grupo se devíamos evidenciar o termo "deficiência" ou não, ou se centrávamos nas questões do desenvolvimento. Optamos por focar nas questões do desenvolvimento, e isso fez com que a temática da deficiência ficasse meio escondida dentro do próprio grupo, apesar de que, se você for ver as produções do grupo, a questão da deficiência está sempre lá. Tanto a surdez quanto a questão da deficiência mental. Então, a questão da deficiência e a questão da arte, acho que foram mudando. Por exemplo, o professor Pino aposenta, mas ele continua participando do grupo ativamente e traz toda uma linha de investigação, de estudo, sobre a dimensão estética e sobre a arte a partir de 2004, mais ou menos; isso vai até 2013 e ainda continua ecoando no grupo fortemente.

Flávia – Quando ele aposentou, foi para outra universidade, não foi?

Ana Luiza – Ele foi para a Univale com a Luciane Schlindwein. E aí a gente integrou um projeto grande sobre a formação estética, o sentido estético, a arte, a formação de professores. Daí é que vem também essa temática. Então, a nossa questão da imaginação, não sei, eu teria

que estudar para ver como é que essas linhas se distinguem e se confundem. Uma estudiosa da imaginação no grupo é a Daniele Nunes. Ela foi orientanda da Cecília no mestrado e do Pino no doutorado, e agora é professora em Brasília. Ela esteve em Genebra de 2018 a 2021 e levantou essa questão da imaginação com colegas como Bernard Schneuwly e a Irina Leopoldoff Martin. Encontrou lá um fecundo interesse pelo assunto. Aí propusemos um seminário conjunto que durou três anos e resultou no livro recém-lançado sobre a imaginação em Vigotski, com textos traduzidos pela Irina diretamente do russo para o francês. Nesse movimento, se recompõe e se agita novamente a questão da imaginação, se redimensiona com a questão do teatro e da arte dentro do grupo. Então, é tudo muito dinâmico. Estou aqui pensando que nós temos essas questões de fundo, mas não temos, como em alguns programas, um projeto ao qual os orientandos aderem quando entram. Eles entram com projetos específicos que a gente tenta reorientar, conversar, integrar, enfim. São muitas questões que entram em pauta no delineamento das temáticas, na condição dos projetos. Não temos, por exemplo, um único tema a ser investigado por todos os integrantes do grupo. Vejo que o tema do desenvolvimento humano e da educação são centrais, mas eles se dispersam numa miríade de focos de investigação.

Gabriel – Nós estávamos perguntando para os outros grupos: vocês conheciam outros autores, outros grupos trabalhando? Pelo que sabemos, vocês foram o primeiro grupo oficial. Mas de que aderem ao CNPq, como foi depois do começo das atividades, alguns anos depois? Naquele momento que vocês se formalizam com o CNPq, havia notícia de outros grupos que diziam trabalhar com essa teoria, eram só autores em separado ou grupos de estudo e de pesquisa?

Ana Luiza – Não saberia dizer. Acho que isso precisa ser investigado, porque, eu estou pensando aqui na Marta Kohl, que a gente começou a ter uma proximidade de discussão, inclusive sobre memória, sobre a questão da narrativa. Ela e a Teresa Rego trabalhavam muito, mas não posso dizer que elas tivessem um grupo, né? A Teresa Freitas, aí eu teria que ver, quer dizer, a gente vai vivendo o grupo, vai vivenciando e, muitas vezes, não se dá conta, tem que parar, "opa, deixa eu ver aqui".

Deixa eu ver os intercâmbios, são muitos anos e aí a memória funciona assim, a gente tem que voltar para os registros.

Flávia – E era outra forma de funcionamento da universidade. Hoje a questão do grupo é muito sólida, mas, em outros momentos, não.

Ana Luiza – Então, o que eu posso dizer é que assim, por exemplo, ali nos 1980 ainda, quando eu falo do grupo da Neuro, eles estavam tentando formalizar. Lembro que eram nomes, ainda tentativas, então era... era a Maria Irma Coudry, trabalhando com o Centro de Convivência dos Afásicos, ela estava construindo lá, e vários alunos meus foram acompanhar os afásicos lá, entendeu? Olha só, é uma rede muito dinâmica e ali tinha tentativa. Mas eu acho que a formalização, tanto do grupo da Neuro, do Benito Damasceno, quanto da Maria Irma e Edwiges Morato, aconteceu na década de 1990, como nós. Quando os grupos ganharam esse estatuto, eu não saberia dizer, teria que ver a história de cada um.

Gabriel – E vocês trabalharam juntos de algum modo, fizeram congressos, eventos, trabalhos?

Ana Luiza – Mesmo disciplinas. Nos seminários, a gente sempre abria para discussão, além de um grupo, vamos dizer assim, mais restrito que a gente. Eram épocas boas, não tinha essa questão de produtividade, enfim. A gente podia se sentar em volta da mesa e aí trazia os textos, marcava o horário, enfim. A lembrança que eu tenho era uma coisa muito mais descontraída e prazerosa nesse sentido. Não tinha o apressamento para mostrar o resultado, tinha um tempo de elaboração, é assim que eu vejo. Então, discussão com Sírio Possenti, não sei se vocês conhecem, eram discussões acirradas, não eram discussões fáceis. Eram discussões que iam no âmago das questões, deixavam a gente... Mas a gente estudava junto, então tinha esse grupo. Aí tinha os seminários em que a gente se mobilizava, tinham os projetos dos alunos, dos pesquisadores, em andamento. E tinha troca nas disciplinas também, tanto de graduação quanto de pós-graduação. Eu lembro que, em 1998 já, mais adiante, a gente deu uma disciplina junto mesmo. Era disciplina do IEL com a FE, e aí a questão era a memória pelo prisma... a fundamentação era basicamente vigotskiana, mas com todas as discussões ali implicadas:

como é que se pensa a formação desse psiquismo? E quando você tem afasia? O que é, como é, que é? E nos casos da demência? Aí, por exemplo, entravam no diálogo aquele mnemonista do Luria, acho que ainda não estava traduzido. Enfim, era por aí. Livros muito importantes nos nossos estudos e de discussão – *Desenvolvimento do psiquismo*, do Leontiev, *Pensamento e linguagem*, do Luria, *Curso de Psicologia Geral*, do Luria, *Os fundamentos de neurologia*, do Luria – também não estavam traduzidos. E aí tem a dinâmica do próprio grupo, você não repete isso para sempre, você vive aquilo e aí vai ecoando de diferentes formas.

Gabriel – Acho que estamos quase acabando, eu vou fazer duas perguntas que são importantes. Nesse momento, , já era ditadura, você entra na universidade e passa por todo esse momento. Aí depois, tem uma abertura na década de 1980 e chega a democracia. Esse contexto histórico mais de abertura, de 1980, 1990, contribuiu de algum modo para vocês pelo menos terem uma melhor difusão ou conseguirem falar de marxismo mais abertamente? Como que vocês, na Unicamp, sentiam isso, a questão da vigilância e tudo mais?

Ana Luiza – Eu acho que nós tínhamos, aqui, um espaço, uma abertura, não tínhamos uma censura. Na Faculdade de Educação, começava a se configurar um espaço de reivindicação muito forte. Eu era recém-ingressada, mas, por exemplo, aquele congresso de 1978 de que eu acabei podendo participar, em novembro de 1978, mostrava isso. E os professores aqui na faculdade, por exemplo, era Ivany Pino, da sociologia, era o próprio Pino, Dermeval ainda não estava aqui. Mas tinha um grupo que começava a se posicionar. Nem todo mundo dessa perspectiva, era muita gente ainda da fenomenologia, então eu penso, por exemplo, Antônio Rezende, Newton Aquiles von Zuben, era uma diversidade de perspectivas mesmo. Agora, vai se construindo essa possibilidade, ou essa realidade, de reivindicação e de atuação. Eu acho que os movimentos sociais, o próprio movimento político, vai fazendo ecoar isso aqui. E aí a contratação de novos professores vai priorizando, também. Então, eu não acho que nessa época a Faculdade de Educação tinha como tendência prioritária essa perspectiva. Acho que ela sempre foi uma perspectiva que tensionava claramente as relações na Faculdade de Educação, e isso também ajudava a gente a ponderar e a debater sobre

os princípios. Em que princípios a gente se ancora para uma tomada de posição? Isso existe até hoje. Não é homogêneo, é uma posição sempre em tensão. Mas os anos 1980, certamente, abriram o espaço para isso ganhar visibilidade. Acho que até hoje. Eram, e são ainda, muitos departamentos, muitas nuances, muitos pontos de vista. Uma arena de lutas. Você vê debates acirrados e posições opostas, inclusive, dentro da Faculdade. Lembro, por exemplo, da chegada do Paulo Freire na Faculdade de Educação, após o exílio. Foi difícil a contratação dele na Unicamp. Lembro que o Rubem Alves foi chamado para dar um parecer – documento histórico que foi publicado na revista *Proposições*. Mas foi se desenhando uma tônica, um posicionamento político coincidente, também, com as Conferências Brasileiras de Educação, movimentadas pelo departamento de Ciências Sociais.

Hoje, estou com 73 anos, quarenta e tantos na Faculdade de Educação, passei por incontáveis reformas, movimentos, assumi como diretora associada em dois momentos, um momento que, para mim, poderia dizer, que foi muito fecundo, um segundo, mais difícil. Compartilhar com o professor Luiz Carlos de Freitas a direção da Faculdade nessas duas gestões foi um lugar de aprendizado muito grande também, tanto de trabalho, as relações interpessoais, quanto de visão analítica e de fundamentação. Então, era o Pistrak e o Vigotski, eram os conceitos de trabalho e de atividade em discussão. A gente discutia muito essas questões e isso dinamiza demais, além de tudo o que está implicado no trabalho cotidiano da administração. E hoje eu posso dizer, a faculdade está em outro momento, tem outro corpo docente, eu estou lá quase de teimosia, enfim. Estaria aposentada já, vim me preparando para aposentar há quatro anos, mudou a lei, olha só, circunstâncias da vida, e eu fui ficando. Agora, o ano que vem eu me aposento, de novo, na condição de aposentadoria. E aí eu vivencio hoje, junto com vocês todos, o oposto, não digo o oposto, mas a dificuldade de, em termos de política mesmo, o avesso, o reverso daquilo que a gente estava vivenciando na década de 1980.

Gabriel – E isso, professora, são dificuldades de colocar, discutir, disputar esses locais, você via também além da faculdade, quer dizer, seja em políticas públicas, quando você vai para um projeto, tudo?

Ana Luiza – Escola. Sim. Deixa eu falar, deixa eu ver aqui, eu estou pensando no Projeto Incentivo à Leitura que a gente teve lá, formalizado em 1983, na realidade começou antes, e era um espaço...

Flávia – Um projeto do MEC ou mais em nível municipal?

Ana Luiza – Ele foi pelo MEC-Sesu, então teve Fundação do Livro Escolar de São Paulo, o MEC-Sesu e o município, a Secretaria Municipal, que era um movimento de abertura também. O prefeito Magalhães Teixeira, o secretário de educação Enildo Pessoa, então teve um respiro que fazia parte dessa abertura mais ampla.

Enfim, é interessante, eu vejo a possibilidade do debate em aberto existindo muito lá, muito, e viabilizando formas de ação muito interessantes. Isso não quer dizer que tenha sido hegemônico e que não tenha havido tensões e dificuldades. É nesse sentido que você pergunta?

Gabriel – Exatamente nesse sentido, porque eu gostaria de entender não nessa pesquisa, mas até que ponto essa teoria teve uma hegemonia, se teve em algum momento, quais foram as escolas que se opuseram a ela. Nas outras entrevistas, isso também aparecia e aparecia até mesmo de próprios marxistas contra a teoria. Então, fiquei curioso nesse sentido, porque uma coisa é você ter pessoas que não vão te aceitar dentro do seu departamento, outra é você ter uma visão da totalidade da academia brasileira de como é a aceitação da teoria, em que espaços ela é mais aceita e menos aceita. Então foi exatamente isso.

Flávia – Uma vez, conversando com a Luciane Schlindwein sobre como veio a Teoria Histórico-Cultural, ela contou umas coisas muito interessantes de Santa Catarina, de Florianópolis, como a teoria chega pelo movimento sindical, não pela academia. Então, a mãe dela, que é professora da rede, tem um livro do Vigotski em italiano que eles liam, daí veio pelo Gramsci, nessa perspectiva. Então, claro, o nosso recorte é saber um pouco da história por meio dos grupos, mas teria a possibilidade. Em um texto que escrevi recentemente, a gente foi olhando para as políticas públicas, e a Teoria Histórico-Cultural aparece nelas já no final dos anos 1980. Na continuidade dos estudos históricos, teria que pegar nesse lado das políticas educacionais também, porque a gente vai vendo, o currículo de Florianópolis, eu acho que é de 1987 ou 1989,

daí o Vigotski já aparece lá, um pouco sociointeracionista, mas aparece. Depois, Santa Catarina. Tenho aqui um livro organizado pelo Mario Golder que ele entrevistou... Um texto do Paulo Hentz (que está vivo ainda). Ele foi um dos primeiros. O estado de Santa Catarina teve um dos primeiros currículos histórico-culturais, mas é interessante ver como ele fala da teoria do Vigotski. Ele vai pelo marxismo até o Vigotski, fazendo a crítica do Piaget. Mas é um movimento político, não é da academia. É interessante ver tudo isso. É um quebra-cabeça mesmo. Hoje a análise que fizemos é que o Brasil é o país mais histórico-cultural, mais que a Rússia.

Ana Luiza – É verdade. Eu acho que é por causa dessas vias, quer dizer, por que isso? Se a gente fosse ver as condições de produção, por essa diversidade, nossa, que bonito. Muito lindo.

Gabriel – Fazendo um apanhado geral sobre sua história pessoal com a Psicologia Histórico-Cultural, assim como a história de pesquisa e trabalho do grupo, como você enxerga a importância da Psicologia Histórico-Cultural para os seus trabalhos e desses para com a pesquisa científica nacional? Como você encara a evolução e os desdobramentos relacionados à teoria desde o seu momento inicial até os dias atuais? Eu gostaria de saber não só as coisas boas, mas as ruins também, se teve algum ponto muito negativo que você ache que hoje precisa ser superado, que não é falado.

Ana Luiza – Vamos ver o que eu posso dizer. Eu li todas as perguntas, fiz algumas anotações do que dizer. Bom, eu tenho procurado, na apresentação da teoria do Vigotski, tanto para os alunos quanto em falas, colocar a questão da história. Acho que aí é o que a gente aprende com ele, com o Marx, enfim. Então, pelo prisma da história, como é que a gente se coloca nessa trama? Como é que a gente participa dela? Claro que a gente busca, no meu ponto de vista hoje, essa compreensão da totalidade, que é uma coisa muito difícil. Acho que esse conceito não é óbvio, e a gente vai tentando discutir e vivenciar o que seria isso, quer dizer, a gente está sempre na ilusão dessa totalidade ou buscando a compreensão possível do momento. Acho que isso é difícil. Mas a teoria vai levar a gente justamente para esse ponto de tensão. Então, o que a gente aprende com essa teoria é o movimento histórico, é o movimento

de elaboração constante. Não dá para acatá-la acriticamente. Por isso a importância de compreender os princípios e tentar o diálogo constante da teoria e da prática, quer dizer, a práxis. Por isso o campo empírico, eu acho, é fundamental, e a atuação no campo escolar tem sido nosso campo prioritário. A gente tem ido também para outros, educação não formal, enfim, mas o nosso campo prioritário é o campo da educação formal, tem sido. E aí, a própria instituição escolar, o que é? Como é que ela se insere, qual a função social? E aí a formação social da personalidade.

Não é tomar a teoria como dogma, mas problematizá-la sempre.Cada frase que a gente vê, se indaga, se pergunta. Um exemplo recente que a gente tivemos disso e compartilhamos num *Caderno CEDES*, justamente com a Gisele Toassa, foi aquela questão da memória em que Vigotski e Leontiev escrevem. A gente acha que foi só o Vigotski, mas enfim, os dois assinam um segundo prefácio à publicação da tese do Leontiev. E aí a questão é a seguinte: olha, ficou faltando, tem um passo importante, então, assim, como que não desvaloriza a história, o vivido, mas como redimensiona e como aquilo pode ser reinterpretado, como que aquilo vai fazendo parte dessa construção social mais ampla. Hoje, se você me perguntar, eu vejo assim, a perspectiva histórica e cultural está entranhada nesse ponto de vista. A gente tem buscado a coerência nas nossas ações; às vezes pode ser que não ocorra, pode ser que a gente até proclame aquilo que a gente... a gente escorregue naquilo que está querendo deslocar; ou, então, eu posso, de repente, soar dogmática não querendo ser, é isso que eu quero dizer. Mas a perspectiva faz muito sentido hoje, para mim, ainda, mesmo cem anos depois. E faz no sentido histórico, faz no sentido daquilo que a teoria ainda traz em aberto. A questão da personalidade, do drama, da significação, do desenvolvimento cultural, da própria história humana. Então, eu não sei, isso é uma das questões que a gente coloca, quer dizer, o que virá depois dessa teoria? Se é histórico, alguma coisa, como que ela vai se desdobrar? Se ela assume a questão da história humana, faz muito sentido o modo como se pensa a emergência do humano, a emergência da história, a dinâmica disso; como pensamento e linguagem se articulam. Então, eu tenho uma adesão forte a essa teoria. E eu falo para os meus alunos: nem

sempre fui vigotskiana, eu já fui hegeliana. Enfim, acho que, quando a gente entende um autor, acaba gostando dele mesmo com críticas, e isso eu acho que o Vigotski fez magistralmente. Acolher as contribuições dos outros e criticá-las sem destruí-las. Acho que isso a gente tem que aprender, acho que é uma das coisas que a obra inteira do Vigotski vai apontando para a gente. Nesse movimento da história, o que se torna viável, disponível, reinterpretável? Acho que a teoria é, nesse sentido, aberturas para os possíveis. O trabalho continua, o trabalho nosso de cada dia. Eu vejo assim um pouco. E novas relações, novas interlocuções, novos intercâmbios que se estabelecem só dinamizam essa possibilidade de construção conjunta. Acho que é isso.

Flávia – E é bonito de pensar isso, porque a teoria traz a chave para a gente pensar problemas do futuro, mas a gente ainda está fazendo o movimento de conhecer a própria teoria. Eu acabei de ler seu prefácio do texto da Priscilla, *Lev Vigotski: escritos sobre arte*, traduções que ela fez, e os textos do Vigotski novinho, dos 15, 16 anos, que a gente vai conhecer agora pela primeira vez. Então a gente faz esse movimento, estamos conhecendo textos ainda, o incógnito, e estamos olhando a teoria como chave para conhecer o presente.

Ana Luiza – Essa história não é linear e não se dá de uma vez, então isso é que é trabalho. Esse trabalho de formiga mesmo, essa coisa de encontrar o jovem Vigotski, judeu, russo, discutindo Dostoievski, é um encantamento.

Entrevista com Suely Amaral Mello[1] Grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural

Entrevista realizada por Gabriel Luiz de Cantuária[2] e
Flávia da Silva Ferreira Asbahr[3]

Gabriel – Qual era a sua formação acadêmica ou área de atuação ou pesquisa quando entrou em contato com a Teoria Histórico-Cultural?

Suely – Durante o meu doutorado, entrei em contato com a teoria por conta da minha orientadora, a professora Betty Oliveira, e eu aproveitei pouco da Teoria Histórico-Cultural, porque estava estudando a atitude dos professores na relação entre linguagem, consciência e

1 Graduada em Letras Modernas pela Universidade Estadual Paulista (1975), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1981) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1996). Professora do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp, *campus* de Marília.

2 Estudante de Psicologia, Unesp de Bauru. A entrevista foi realizada como atividade de sua pesquisa de iniciação científica, com financiamento da Fapesp (Processo 21/06182-0).

3 Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (Ipusp). Docente do departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Educação da Unesp, *campus* de Bauru.

alienação, e acabei usando muito mais a Ágnes Heller como referencial, do que a Teoria Histórico-Cultural. Eu fiz letras na graduação, e quando terminei a graduação, houve um concurso para professor de Português junto à Secretaria Estadual de Educação. Eu prestei e passei, mas, na hora de assumir, resolvi não assumir, pois me dei conta de que não sabia nada sobre como as pessoas aprendem. E resolvi fazer um mestrado. E também não aprendi sobre como as pessoas aprendem, porque, no mestrado, no final dos anos 1970, a gente não tinha essas referências. Sabíamos que o Piaget não dava conta, então usávamos o Marx e o Gramsci para pensar a educação, mas a gente tinha poucos elementos. Na verdade, ninguém do grupo de estudos que havíamos criado estava dedicado a isso. Era um momento de luta política intensa e os interesses eram múltiplos, mas assim mesmo eu fui me aproximando da Teoria Histórico-Cultural, sem saber. No mestrado, discuti as relações entre teoria e prática, procurando compreender o que havia por trás do ditado de que "a teoria, na prática, é outra". Fui para o doutorado um tempo depois, quando já tinha entrado na carreira universitária, na tentativa de resolver essa minha questão sobre o processo de aprender; e aí encontrei a Teoria Histórico-Cultural no final do meu doutorado.

Flávia – Então, no mestrado, final dos anos 1970, começo dos anos 1980, você não estava estudando a Teoria Histórico-Cultural, ela ainda estava chegando no Brasil, né?

Suely – Exato. Eu tive contato mesmo nos anos 1990, meados dos anos 1990, ainda que, desde o mestrado, já tivéssemos contato com muita literatura estrangeira... em geral fotocópia de fotocópia... mas nada da Teoria Histórico-Cultural.

Gabriel – A próxima pergunta seria em que momento e de que forma se deu esse contato, mas eu vou considerar que já está respondida. A próxima pergunta é sobre os seus estudos. A partir do momento que você começou a estudar a teoria, como se davam esses estudos? Era a partir de um grupo de estudo ou era individualmente?

Suely – A professora Betty Oliveira criou um grupo na Universidade Federal de São Carlos para estudarmos. Nós tínhamos estudado a

Sociologia da vida cotidiana, da Ágnes Heller, já no grupo. Éramos eu, outros colegas da Unesp de Marília, alunos da Betty Oliveira e ela própria. Éramos um grupo bem pequeno, e começamos a estudar *O significado histórico da crise da Psicologia*, o tomo I das *Obras escogidas* de Vigotski. Na verdade, sem o acesso aos textos que temos hoje, a gente lia o que caía nas mãos.

Gabriel – No começo, os textos ainda eram em espanhol?

Suely – A gente sempre estudou o Vigotski nos textos em espanhol, porque quando chegaram os textos traduzidos para o português, via Estados Unidos, nós não usamos muito, até porque, quando a gente lia, as ideias do *Pensamento e linguagem* e do *Função social da mente* não ficavam claras, sempre tínhamos mais perguntas do que o texto era capaz de responder. Então, quando começaram a aparecer os textos em espanhol, tudo xerox de xerox, a gente começou a estudar por eles. Antes deles, teve a tradução do Carlos Nelson Coutinho de uma coletânea de textos de Vigotski, Leontiev e Luria reunidas no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, que é muito confiável.

Flávia – Então foi esse o primeiro texto que vocês leram, o *Significado histórico da crise da Psicologia*"?

Suely – A *Crise da Psicologia* foi o primeiro. Aí eu comecei a levar para a Unesp de Marília essa ideia.

Flávia – Na época, você já era professora na Unesp?

Suely – Eu já era professora em Marília, quando fiz o doutorado.

Gabriel – Professora, a senhora entrou em 1986 na Unesp, é isso?

Suely – Eu entrei em 87.

Gabriel – Eu vi no seu currículo que a senhora deu algumas matérias, assim, Psicologia Sócio-Histórica...

Suely – Psicologia não, teoria. Eu trabalhei com a Teoria Histórico-Cultural e educação infantil, na pós-graduação a partir de 1996, sempre buscando as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Antes disso, eu trabalhava na graduação com disciplinas na habilitação em educação infantil.

Gabriel – E isso aconteceu primeiro na pós-graduação?

Suely – Na pós e daí na graduação. Eu comecei a trazer essas questões para discutir com os colegas de Marília, porque o grupo aqui em São Carlos não teve continuidade. Uma vez, uma colega do grupo da UFSCar comentou que eu havia levado o nome do grupo da UFSCar para a Unesp. Sem ter a intenção, acabei roubando o nome. Mas, de fato, a minha história era buscar implicações pedagógicas no que quer que eu estivesse estudando, porque a minha questão sempre foi "como é que as pessoas aprendem" para eu pensar como é que eu ensino. Então, o grupo de São Carlos, não inscrito ainda no CNPq – é anterior ao cadastramento de grupos – é interrompido, e nós criamos um novo grupo em Marília com parte dos participantes do grupo da UFSCar.

Gabriel – O grupo ficou apenas como grupo de estudo, não chegou a se formar como grupo de pesquisa?

Suely – Isso, aqui em São Carlos a gente era só um grupo de estudo, não chegou a ser um grupo de pesquisa.

Gabriel – Nesses momentos, principalmente na década de 1990, considerando a existência de congressos e outros eventos, houve algum tipo de contribuição desses eventos para o seu conhecimento da teoria ou divulgação dela, de outros grupos, outras pessoas? Porque a senhora falou que pouca gente trabalhava com a teoria. Como se dava o contato, como vocês ficavam sabendo de outras pessoas que trabalhavam com ela?

Suely – Olha, na verdade, não me lembro de nenhum congresso, se não depois os congressos que começaram a ser voltados exclusivamente para a teoria. Teve o congresso de Santo André que foi um congresso importante, mas eu acho que o contato, olha, tenho uma péssima memória, viu? Talvez outros colegas possam contribuir com essa informação, mas não me lembro de contatos nos congressos não, se não nos congressos bem específicos, a partir de 1998.

Gabriel – Tenho anotado que o primeiro encontro do seu grupo foi em 1998 e depois teve uma reunião anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) onde se diz "algumas implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a educação infantil".

Suely – Tá, então, 1998, alguma apresentação nos congressos. Na discussão da educação infantil, ao trazer a Teoria Histórico-Cultural, fomos inicialmente muito combatidos, porque pegamos a discussão na educação infantil em um momento em que o pessoal dizia "chega da psicologia". Isso era para a psicologia piagetiana, das etapas. E a militância estava fazendo uma leitura pela sociologia da infância. Então, quando a gente levava essa discussão, éramos sempre um grupo muito isolado, muito combatido pelo pessoal.

Gabriel – Isso a senhora fala tanto dentro das políticas públicas quanto dentro da própria universidade?

Suely – Os grupos que atuavam nas políticas e que também estavam nas universidades.

Gabriel – Nós iríamos fazer uma pergunta exatamente assim, de entender como que o outro pessoal da universidade, que talvez nem trabalhava com a teoria, via o grupo. Então, havia realmente um certo desconforto?

Suely – Sim, na educação infantil certamente que sim, sempre foi um embate muito feio. Havia uma pessoa que me era muito próxima, colega, amiga, colaboradora – hoje eu brinco que ela é minha ex-amiga, minha ex-grande amiga, porque começou a ficar impossível a conversa. Ela começou a me boicotar porque sabia que, aonde eu ia, o viés da minha leitura era a teoria, e ela não queria e não quer ouvir falar da Teoria Histórico-Cultural. Na medida em que eu não sou da área – venho das letras – e encontro uma teoria que responde para mim a questão de como as crianças aprendem, enfim, quais são as condições dessa complexidade que é o ato de ensinar, eu me apaixonei, virei tiete da teoria. E como diz a professora Elina Lampert-Shepel, minha amiga ucraniana, o vigotskianismo é um modo de vida. Então, começou um boicote pelo grupo que trabalha com a sociologia da infância.

Flávia – Até hoje, né?

Suely – Até hoje. A última coisa que eu fiz na Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), depois de um longo tempo em que havia desistido de apresentar trabalho, penso que

cinco ou seis anos atrás, fomos convidadas a dar um minicurso e, vale dizer, foi um minicurso que bombou na Anped, de precisar mudar de sala a cada dia para um espaço maior, pois os participantes começaram a comentar e ia chegando mais e mais gente. Foi a Anped que aconteceu em Florianópolis.

Flávia – Era o GT de educação infantil ou de psicologia?

Suely – No GT de educação infantil. E só fomos porque a pessoa que estava na coordenação do GT era uma pessoa também próxima da teoria, porque senão a gente teria "convite feito, convite desfeito", porque houve uma tentativa de desqualificar o curso.

Flávia – Você comentou dos estudos da Ágnes Heller no seu doutorado. Então você começa a se aproximar da Teoria Histórico-Cultural muito por essa via do marxismo, é isso?

Suely – Pela via do marxismo, sim.

Flávia – Que outros autores do marxismo vocês estudaram que foram fazendo essa aproximação com o Vigotski?

Suely – Autores que tenham apresentado o Vigotski, nenhum.

Flávia – Não isso, mas autores marxistas.

Gabriel – Foi direto com o Vigotski, primeiro.

Suely – Em se tratando da psicologia, foi direto no Vigotski. Mas, tudo o que tínhamos estudado no mestrado em São Carlos tinha garantido essa aproximação, porque líamos Marx, Gramsci, Politzer, George Snyders.

Na UFSCar, o professor Paolo Nosella era um estudioso de Gramsci, a Betty lia Marx em alemão, então fazia inclusive as correções das interpretações; e aí acabamos lendo os marxistas mais contemporâneos, como George Snyders. Eu me lembro de livros emblemáticos para todos nós quando começamos a fazer as leituras no mestrado: *Escola, classe e luta de classes*, do Snyders, *Educação e luta de classes*, do Aníbal Ponce, sempre fotocópias.

Um momento importante para mim foi a ida a Cuba em 1995, para o congresso de pedagogia. Lá ganhei um livro do Venger, do Leonid

Venger, que era então o diretor-chefe do Instituto de Psicologia, e aí comprei alguns livros do Rubinstein, da Maia Ivanova Lísina, Alexander Vladimirovich Zaporozhets, e a gente nem identificava ainda como sendo da teoria. Éramos atraídos pelos títulos. Depois fomos conseguindo amarrar, compreender o que passamos a chamar de Escola de Vigotski.

Gabriel – Professora, além desses livros que você conseguiu comprar vindo de Cuba, tinha autores de outros países da América Latina que também chegavam? Por exemplo, Cuba tem uma tradição forte.

Suely – Pequena, pequena.

Gabriel – Na época da União Soviética, pelo menos, era.

Suely – Sim, mas sabe como são as contradições. Quando fui a um congresso, que você vai saber melhor que eu quando que foi... eu sei que foi o ano em que meu filho entrou na Esalq, então deve ter sido 2005, talvez.

Flávia – Eu fui nesse congresso, o Hominis.

Gabriel – É 2006, Vigotski e Paulo Freire, seria esse?

Suely – Não.

Flávia – Eu acho que é 2005, não é esse Hominis que o Guillermo Arias Beatón estava na coordenação?

Suely – Isso, este em que o Guillermo estava na coordenação. A gente já conhecia o Guillermo daqui, do Congresso de Santo André, e aí fomos eu, um ex-aluno, na época de mestrado, e o Pedro, meu filho. Fomos mergulhar e depois fomos para o congresso. E no congresso nós éramos um grupinho. Eu havia pensado que o congresso inteiro envolvesse a Teoria Histórico-Cultural, mas não! Havia muitos piagetianos. Você estava, né, Flávia?

Flávia – Eu estava, tinha muitos psicanalistas, né?

Suely – Muitos psicanalistas, eu fiquei pasma.

Flávia – Um pouco antes disso, a Marilene Proença, que foi minha orientadora no mestrado e no doutorado, ela foi para Cuba, acho que

em dois eventos de psicanálise e marxismo. Uma vez ela pediu para eu organizar um armário lá, então tinha esses materiais desse movimento, psicanálise, psicodrama, acho que a cátedra do Vigotski é depois, até.

Suely – Sim, acho que sim. Em 1995, eu conheci o Fernando González-Rey, eu fiz um minicurso com ele e aí ele me apresentou a biblioteca dele, mas falou "estou indo para Brasília, então as coisas vão ficar mais simples e tal, a gente vai fazer uns intercâmbios melhores". Depois a gente perdeu o contato com ele um tempo, acho que ele veio para o Brasil, voltou, Albertina Martinez (esposa de Fernando) não estava bem, ele ficou nessa coisa de ir e voltar. Um tempo depois, a gente reativou esse contato, ele veio para um congresso em Marília.

Flávia – E o grupo mesmo? Porque vocês cadastram no diretório do CNPq em 1997. Na época, imagino que estavam você, a Sueli Mendonça acho que é um pouco depois que entra, não tenho certeza.

Suely – Não, quem cuidou dessa burocracia toda da entrada do grupo no CNPq foi a Sueli Mendonça.

Flávia – Então já estava você, Stela Miller, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.

Suely – E outros docentes do departamento de Didática, como Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Sueli Guadelupe de Lima Mendonça, Vandei Pinto da Silva, José Carlos Miguel, além dos alunos.

Flávia – Mas então, como começa a estruturar esses estudos? Porque o grupo já chama Implicações da Teoria Histórico-Cultural para a Educação desde o começo. Como que era isso? As primeiras obras que vocês estudaram como grupo, os primeiros trabalhos de pesquisa? Como foi esse movimento de se constituir como um grupo da Teoria Histórico-Cultural?

Suely – No início, tentávamos fazer o que a gente lia e discutia, e cada um estava nas suas pesquisas. Na verdade, foi sempre isso, assim, o grupo nunca teve uma única pesquisa. O que articula o grupo é justamente essa ida a essa teoria psicológica para construir a partir daí uma teoria pedagógica. No início, a gente estudava junto, lia, discutia, e cada um seguia com seus orientandos. O pessoal, também naquela época, tinha acabado de

entrar na pós. Os primeiros orientandos que eu tive, dois, um deles nem esbarrou na teoria. Não foram orientandos que eu escolhi, foram orientandos que a pós me apresentou. A segunda orientanda daquele mesmo ano já começou a fazer algumas leituras na teoria e, depois, inclusive, foi para Cuba e me presenteou com alguns volumes das *Obras Escolhidas*.

Flávia – Como é o nome dela?

Suely – Yara Gonçalves, minha primeira orientanda. Acho que ela trabalha ainda hoje numa universidade particular em Presidente Prudente.

Flávia – Essa de doutorado ou de mestrado?

Suely – De mestrado.

Gabriel – Professora, mas houve também o contrário, do tipo alguém entrar no grupo, não ser do marxismo ou da teoria, e aí se encantar e continuar?

Suely – Ah, isso sempre. Esse foi um problema que nós vivemos ao longo do trabalho na pós-graduação em Marília. Muitas vezes, vinha um aluno que caía de paraquedas, acabam escolhendo disciplinas porque cabe no horário. Vem de fora e aí tem aquela disciplina sobre educação infantil: "não faz mal, eu vou fazer". Em seguida, os alunos vinham e anunciavam que não queriam mais trabalhar com seu orientador, queriam vir trabalhar com a Teoria Histórico-Cultural. Eu acho que isso acontece porque todo mundo quer entender o processo educativo direito. Então, quando você tem uma teoria que explica por dentro da educação como acontece o desenvolvimento humano, é muito encantador, né.

Flávia – E não é só a teoria, é comportamento ético, relação com a vida mesmo, né, não é separado.

Suely – É o conjunto. Em algumas situações, nosso grupo adotou a orientação, pois o aluno dizia "já briguei com meu orientador, ele não quer me orientar nessa linha, então não me interessa lá, venho para cá". E aconteceu com gente das letras, do ensino de ciências. Foi uma história bem interessante e nunca tivemos nenhum confronto com alguém que viesse, criticasse a teoria, se posicionasse, ficasse na defensiva. Foi sempre uma relação muito legal, na verdade. Em algumas situações, nos defrontamos com algumas posições que, do meu ponto de vista, não

consideram a subjetividade no processo de aprender. E eu penso que esta é uma questão fundamental que o Vigotski traz para pensar o processo educativo que ele sintetiza no conceito de vivência.

Flávia – Sim, da personalidade.

Suely – E depois que você percebe que o ato de aprender é um ato na primeira pessoa, criador, não dá para não considerar essa questão que é uma pessoa que está ali aprendendo, para o bem e para o mal. No Congresso sobre Vigotski e Paulo Freire que aconteceu em Florianópolis, a Anna Stetsenko, da Universidade de Cunny, vai fazendo essa articulação entre o Vigotski e o Paulo Freire e aí ela chega num slide que diz: em suma, *stop teaching*! (pare de ensinar). Falei: "uau, forte". Mas ela estava querendo justamente provocar essa discussão, que é o mesmo que o Ilyenkov afirma: não tem que ensinar goela abaixo, ou você cria no sujeito a atitude, a vontade, o desejo, a necessidade, ou o sujeito não aprende ou ele aprende para passar na prova.

Gabriel – Eu pensei em fazer uma pergunta agora porque você falou que começou com a Ágnes Heller, com pessoas que não eram necessariamente da psicologia, mas dentro da educação. Antes de trabalhar com a Teoria Histórico-Cultural, você se identificava com alguma teoria, com o construtivismo, com alguma escola ou não?

Suely – Não, com o construtivismo a gente sabia que não. Então, eu procurava trabalhar com as ideias do Gramsci, com as concepções marxistas que explicavam a origem do ser humano, a questão da atividade, a questão do fazer. Aí, eu encontrei a Pedagogia Freinet, e ela faz uma bela articulação com tudo isso. Quando eu conheci o Vigotski, fui vendo que aquilo que o Vigotski dizia – e ele estabelecia diretrizes para a educação – a Pedagogia Freinet concretizava. Técnicas que o Freinet usava para apresentar a escrita concretizavam as diretrizes que o Vigotski apontava para a formação de leitores. O texto do Vigotski *A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita* e a Pedagogia Freinet se articulam de um jeito que dá impressão de que um leu o outro... e um não conheceu o outro.

Gabriel – A próxima pergunta é: atualmente, quais são suas áreas ou temas de trabalho, pesquisa, em comparação com o momento que você começou a estudar a Teoria Histórico-Cultural?

Suely – Eu não mudei as minhas áreas, não. A minha trajetória de trabalho começa fora da universidade, quando eu estava fazendo o mestrado na UFSCar em 1977, 1978, quando a esquerda elegeu alguns prefeitos; um destes foi de Piracicaba e o chefe da administração da prefeitura tinha um irmão que estudava com a gente aqui no mestrado. Um grupinho do mestrado foi convidado a trabalhar em Piracicaba, e o meu trabalho começou a ser por aí, eu fiz carreira trabalhando com prefeituras, estruturando planos municipais de educação. Eu vim para a universidade depois de dez anos trabalhando com isso. Vim para universidade já com o olhar da prática, e já sabia que tinha que escrever de um jeito que as pessoas entendessem. Assim, quando resolvo fazer o doutorado, eu já tinha raízes nas práticas. Conhecia a Pedagogia Freinet, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, com o qual eu vim estreitar relações mais recentemente, mas do qual eu já tinha muitas referências. Depois vem a referência da pedagogia italiana na educação infantil. Então, o Vigotski veio agregar e esclarecer, veio esclarecer fundamentalmente, oferecer os fundamentos.

Flávia – Quando você fala em escola portuguesa moderna, você está se referindo a quê, especificamente?

Suely – Movimento da Escola Moderna Portuguesa, o MEM, que é uma associação de professores que se organizou na ditadura nos anos 1960 (a Associação de Professores Rosa Sensat de Barcelona é de 1965, também é um movimento autônomo de professores). O MEM fez 50 anos recentemente. Começou com um grupo de professores que se articulou clandestinamente durante a ditadura. Esse movimento foi crescendo e é um movimento autônomo de professores, não é da universidade nem de nenhuma instituição; a adesão é de cada um, é um movimento de autoformação cooperada de professores. Hoje eles são ouvidos pelo Ministério da Educação quando vai propor alguma mudança, alguma reforma. O MEM tem uma raiz Freinet, mas depois foi criando caminhos próprios.

Flávia – Mas tem alguma relação com a Escola da Ponte ou não?

Suely – Não tem, ainda que seja nessa linha da pedagogia, das pedagogias ativas, da escola democrática. É um movimento de autoformação

de professores com todas as implicações no trabalho das crianças, trabalha na formação de professores com o que chamam de homologia de processos, que defendem que seja implantado com as crianças.

Gabriel – Professora, a senhora falou da ditadura portuguesa e tudo mais, mas, quando você entra no mestrado, já estava chegando ao fim da nossa ditadura, já havia ali no começo da redemocratização algum espaço para falar de marxismo na universidade. Como eram essas discussões?

Suely – Bom, na graduação, não vi menção ao marxismo no curso de letras, mas na pós-graduação a gente tinha o grupo de professores – que criou a pós-graduação aqui em São Carlos em 1976/7 – de esquerda, e estudávamos o Gramsci, o Marx e outros autores contemporâneos franceses, todos numa perspectiva de esquerda. Mas o grupo que iniciou o mestrado na UFSCar não permaneceu por muito tempo. Um grupo mais à direita – não gostaria de dizer que todos os professores que vieram fossem de direita, mas de esquerda, certamente não eram – veio substituir, em 1979, os professores da PUC convidados para implantar o PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação). Foi um processo muito triste e traumático. Aos poucos, esse grupo foi saindo também e, quando eu voltei para o doutorado, na mesma linha de fundamentos da educação, o quadro já era bem melhor... já estávamos em 1991. Então, na universidade, na pós-graduação, já se começava a discutir marxismo mas, assim, muito cuidadosamente. A maior parte dos livros que a gente lia era fotocópia e, nesse tempo, nós estávamos ainda fazendo essas leituras numa certa clandestinidade.

Gabriel – Na escola, então, discutir com professor, de jeito nenhum?

Suely – Na escola de ensino médio, fundamental, escola básica, ah não, isso não. A gente, na verdade, carregava essas ideias. Por exemplo, *O Papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, esse texto clássico do Engels, o pessoal de São Paulo, os cartunistas Laerte, Glauco e um companheiro nosso de partido (estávamos filiados ao PCB no final dos anos 1970) que era professor de história fizeram do texto um conjunto de slides, não era um filme ainda, eram slides mesmo dos quadrinhos, que trazia essa questão. Um material muito interessante que não sei se se perdeu. Quando, depois, eu vi o filme do Jorge Furtado, *A*

ilha das flores, me lembrei exatamente daquele trabalho, porque falava da origem do homem, da origem das diferenças de classe, era uma discussão supermarxista sem mencionar o marxismo. Mas aquilo a gente já fazia por ter lido os textos. Eu trabalhava com literatura no Centro Acadêmico da Escola de Engenharia de São Carlos – o Caaso – e depois num supletivo, também ligado ao Caaso, que a gente abriu num grupo de educadores e estudantes que queria fazer algo pela educação, e a leitura era de *Crônicas da vida operária*. Comparado com o que se tinha na escola de um modo geral, eram leituras revolucionárias.

Flávia – Porque daí começa em alguns municípios de já ter essa tendência, de ter um currículo com base no Gramsci, um pouco Vigotski misturado com Piaget, já começa a ter no final dos anos 1980.

Suely – Sim, mas em lugares muito pontuais.

Gabriel – Uma pergunta sobre a nomeação da teoria: como você nomeava essa teoria quando iniciou os seus estudos? Desde então, houve alguma mudança na nomeação?

Suely – Não, a gente sempre chamou de Teoria Histórico-Cultural.

Gabriel – Nunca psicologia?

Suely – Nunca psicologia, acho que foi nossa salvaguarda, inclusive porque, assim, a gente não precisava ficar brigando nem com os psicólogos. A gente já brigava com o povo da educação, mas na verdade brigar com o povo da educação era com o pessoal da sociologia da infância, que era uma tendência muito hegemônica na educação infantil naquele momento. Até hoje é uma tendência forte, mas todos amadurecemos... ou quase todos.

Gabriel – Muito bem. Agora, temos algumas perguntas sobre a formação do grupo. A senhora falou um pouco que surge esse grupo de estudo em São Carlos, depois você leva para a Unesp e tudo mais. Mas como surgiu a ideia de construir um grupo de pesquisa tendo a Teoria Histórico-Cultural em sua mediação, a partir do momento que você foi para a Unesp?

Suely – Eu acho que o entusiasmo que comecei a ter pela teoria, acabei levando para o grupo, para um grupo no meu departamento – de didática –, que foram as pessoas que inicialmente participaram do grupo.

Acho que primeiro a gente criou um grupo de estudos e depois surgiram os diretórios de pesquisa do CNPq. Eu nem teria cadastrado o grupo, porque eu sou um pouco anárquica. Mas a Sueli Guadelupe Mendonça tomou a atitude de registrar o grupo, e então nos constituímos como um grupo de pesquisa. A ideia inicial era a gente estudar essa teoria que iria ajudar a pensar o processo pedagógico.

Flávia – E então cada uma de vocês em áreas específicas, você trabalhando mais com as implicações mais práticas na leitura, escrita, e outras questões da educação infantil, a Stella Miller em outro aspecto, a Sueli também.

Suely – A Stela Miller mais pensando a questão da cultura escrita, eu mais na educação infantil, a Sueli Guadelupe na sociologia, o Vandeí Pinto da Silva na filosofia. O Dagoberto Buim Arena na leitura, mais o José Carlos Miguel e alguns alunos que aos poucos foram se tornando colegas na Unesp e em outras universidades. E o grupo vai se reconfigurando. O Dagoberto encontra o Bakthin, e daí vai criar um grupo para aprofundar a compreensão do Bakhtin... mas todos sempre pensando nas implicações pedagógicas daquilo que estudávamos.

Flávia – José Miguel já estava na questão da educação dos jovens e adultos.

Suely – Sim, mas ele ficou bastante no grupo.

Gabriel – E desde então, a partir do momento que o grupo foi formalizado, que tinha essas várias linhas de pesquisa, houve mais linhas adicionadas que talvez tenham ficado mais principais ou sempre foi muito aberto, cada um pesquisando o que tinha mais interesse?

Suely – Cada um pesquisando o que tinha mais interesse. Quando começamos a estudar a atividade de estudo, iniciamos um projeto conjunto numa escola de ensino fundamental, mas foi muito difícil a relação com as professoras, e acabamos abreviando o projeto. Nosso primeiro contato com esse tema foi por meio do Davidov.

Flávia – O trabalho do Armando Marino Filho é um dos primeiros, né?

Suely – Sim. Estávamos lendo dois livros do Davidov no grupo, *Desenvolvimento psíquico e educação escolar* e *Tipos de generalização no ensino*,

fotocopiado em Cuba. Daí em 2013, a gente trouxe, para um dos congressos internacionais que o grupo de pesquisa organizou, uma pesquisadora ucraniana que eu tinha conhecido em Moscou numa escola de verão com a neta do Vigotski, Elena Kratsova, e que tinha sido aluna da escola experimental de Kharkiv, a Elina. A Elina Lampert-Shepel tinha acabado de organizar um número do *Journal of Russian and East European Psychology* com textos do Repkin, do Dusavitskii, do Davidov e nos trouxe de presente a publicação que tinha saído e deu um curso rápido sobre a atividade de estudo. Então, juntou com aquilo que a gente estava discutindo. A Stela Miller, a Maria Farias e eu traduzimos a publicação que tinha saído em inglês e aprofundamos a discussão sobre a atividade de estudo. Foi aí que se fez um projeto para trabalhar numa escola. Mas, como eu disse, numa escola muito complicada. Como eu já tinha militância em outras áreas, não acompanhei esse trabalho. A maior parte do tempo, a gente fez do grupo de pesquisa o nosso guarda-chuva, cada um trabalhando com as pesquisas nas suas especificidades.

Flávia – E depois você se aposentou e continuou orientando, né?

Suely – Eu continuei orientando, até agora eu ainda sou do grupo, mas eu não tenho participado, porque acabei me enrolando com uma assessoria à educação infantil do município de São Paulo e outra ao município de Capinzal, em Santa Catarina. A coisa que eu mais gosto de fazer é de verdade isso: escrever e traduzir para professores e trabalhar com formação de professores. Então não sou da pesquisa, eu sou da divulgação da pesquisa, da divulgação do conhecimento.

Flávia – É da mão na massa, né, Suely?

Suely – Sim, da mão na massa, se bem que tem horas que penso que, se a gente estivesse na pesquisa, a gente pelo menos se enganava, porque estando com a mão na massa, você vai sentindo todos os revezes que a educação vai levando.

Gabriel – Fazendo um apanhado geral sobre a sua história pessoal com a Teoria Histórico-Cultural, com a história de pesquisa e trabalho do grupo, como você enxerga a importância dessa teoria para esses trabalhos e destes trabalhos com a pesquisa científica nacional? Como você

encara a evolução e desdobramentos relacionados à teoria desde o seu momento inicial até os dias atuais?

Suely – Bom, a teoria, para mim, foi a resposta a tudo que eu estava procurando desde que eu terminei a graduação. Eu sempre quis ser professora, chegou uma hora da minha vida que falei que queria ser economista, porque encontrei um professor de economia que era uma figura fantástica, mas acabei vindo fazer Letras. De qualquer modo, sempre tive muita vontade de ser professora, eu gostava, fazia isso quando era aluna do ensino médio, quando era aluna da educação básica, sempre tinha um grupinho que estudava junto e que eu ensinava. Depois fui morar um tempo nos Estados Unidos e, na volta, comecei a dar aula de inglês. Então, ensinar sempre foi uma coisa que curti muito. E aí eu, de verdade, saí da graduação sem saber o que seria um bom professor de português, não sabia como é que ensinava português para os outros aprenderem. E saí nessa batalha. Para mim, encontrar a teoria foi responder à grande pergunta da minha carreira como professora, da minha carreira profissional. Depois que encontrei a teoria, virei fã. Para mim, fez toda a diferença e continua a contribuir para eu aprofundar as coisas que penso, para eu ter argumentos inclusive para convencer as pessoas.

Uma coisa que eu percebi foi que outras vertentes que discutem a educação infantil, campo em que atuo, fazem todo um discurso sobre como trabalhar com as crianças, afirmam que a criança é potente, que a criança é capaz, mas não têm elementos para sustentar decisões dos professores, não convencem os professores, porque ficam no nível do discurso. Então, em muitos eventos, a discussão que eu trago a partir da Teoria Histórico-Cultural dá suporte para afirmações de outras vertentes que são, do ponto de vista da militância, companheiras. Dou um exemplo com o conceito de criança: alguém defende a concepção de criança como capaz e eu mostro porque que a criança é potente de verdade, capaz, estabelecendo uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mostrando que se o desenvolvimento não acontece a partir da genética, é a partir das relações que a criança estabelece com as pessoas, os objetos que aproximamos dela. A teoria só me ajuda, me potencializa em meus argumentos. Quanto mais eu estudo, mais sinto que tenho argumentos para convencer as pessoas e para convencer não pelos

meus belos olhos, mas com argumentos concretos. Por isso tem crescido o número de pessoas que aderem à teoria, e não só nos grupos de pesquisa. Uma das assessorias que estou fazendo hoje é para uma cidade no interior de Santa Catarina que, por orientação da Federal de Santa Catarina, escreveu uma proposta pedagógica baseada na Teoria Histórico-Cultural, e agora eu e a minha sócia estamos implantando esse trabalho. E estamos vendo acontecer uma grande transformação na rede lá.

Flávia – Qual é o município?

Suely – Capinzal, na serra, 400 km de Florianópolis, e menina, é uma coisa muito bacana ver o pessoal mexendo e transformando as práticas de verdade, mexendo no espaço, mexendo nos tempos, nos ritmos, nas relações, enfim, é tudo que a gente quer e que as crianças esperam.

Flávia – Tem um outro aluno meu que está levantando os currículos que tem o conceito de atividade de estudo, ele já localizou 23 currículos municipais.

Suely – Que tem atividade de estudo?

Flávia – Isso.

Suely – Ainda que muito provavelmente as pessoas não saibam direito como é que se faz isso.

Flávia – Mas está lá, na maioria dos currículos a atividade de estudo está na parte dos capítulos teóricos, mas está lá.

Suely – Mas só de as pessoas entenderem que as crianças precisam fazer coisas e não só ficar paradas, recebendo, né, a gente já vai dar um salto qualitativo na cultura escolar.

Porque, na verdade, é isso. Eu sinto que todos os meus ex-orientandos trabalham nessa vertente: a Suzana Marcolino lá em Maceió, a Cecília lá em Foz do Iguaçu, a Elieuza Aparecida de Lima, em Marília, o Armando Marino em Três Lagoas e tantos outros.... outros ainda atuando na educação infantil. Penso que todos os que se formaram no nosso grupo levam em frente a Teoria Histórico-Cultural. Alguns já vinham formados nessa linha, especialmente os egressos de Bauru.

Flávia – A Michele Bissoli que está la na Amazônia, né?

Suely – A Michele na Amazônia, e tem gente que não é meu ex-aluno – mas que são companheiros de trabalho, de pesquisa, de produção, a Sinara Almeida da Costa na Federal do Oeste do Pará, a Soninha Teixeira lá em Belém, aí tem meus ex-alunos no Maranhão, na UFMA.

Gabriel – Existiria alguma coisa de negativo, seja na produção geral, alguma coisa que ainda precisa ser muito discutida ou evoluir, na sua opinião?

Suely – Ah, eu acho... Bom, a primeira coisa é que a gente precisa ir fazendo a tradução, buscando os elementos mediadores que façam essa tradução da teoria para prática, porque esse é um risco que nós latino-americanos corremos, né, não somos só nós brasileiros. Descobri que na América Latina também é assim: temos documentos muito avançados e práticas muito aquém do que os documentos apontam. Então eu acho que isso é um desafio, não pode ficar na academia essa discussão, ou a academia precisa botar esse pé no chão, no chão da escola. A outra coisa é que a gente precisa fazer a leitura da Teoria Histórico-Cultural para o momento e a cultura em que vivemos. Também trabalhar com acalmar as crianças, mudar o ritmo, têm várias formas de fazer isso. Agora, a gente tem que conversar com outros estudiosos que estão fazendo leituras e leituras, não para fazer virar uma salada de frutas, mas para a gente ir também atualizando isso, pensando isso com as ideias desse nosso tempo. A coisa que mais me incomoda nesse momento é um olhar muito fechado, muito escolarizado para a educação infantil. O Davidov afirma em um de seus textos que a educação e o ensino são as formas universais da humanização, mas o Leontiev também afirma a necessidade de considerarmos a linguagem por meio da qual as crianças aprendem. E creio que o Davidov não discorda disso, de que as crianças em idade pré-escolar não aprendem sob a forma de aula.

Gabriel – Já um certo dogmatismo.

Suely – Isso. Eu me lembro de um depoimento de uma professora de que as crianças de 5, 6 anos não aguentavam ficar sentadas o tempo todo da aula, e uma colega da Teoria Histórico-Cultural respondeu: "mas tem que aprender, tem que aprender, tem que aprender". Eu discordo completamente, lendo a Teoria Histórico-Cultural e mesmo

olhando para a situação concreta da escola: não é assim que as crianças vão aprender e nem curtir a leitura e a escrita. Eu estou convencidíssima de que, primeiro, criamos a necessidade no sujeito, que esse sujeito que aprende é uma pessoa que precisa estar afetada pelo objeto do conhecimento; que não é goela abaixo, não é fazendo chantagem com o papai do céu, nem com o Papai Noel.

Flávia – Nem papai Marx, né?

Suely – Nem papai Marx, nem papai Lênin, porque não tem nenhum papai que garanta isso.

Entrevista com Sônia da Cunha Urt[1] Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (Geppe)

Entrevista realizada por Gabriel Luiz de Cantuária[2] e
Flávia da Silva Ferreira Asbahr[3]

Gabriel – Qual era a sua formação acadêmica e área de atuação ou pesquisa quando entrou em contato com a Teoria Histórico-Cultural?

Sônia – Bom, então, eu passei rapidamente os olhos nas perguntas, e como a gente vê em alguns roteiros, as perguntas acabam – com certeza eu também vou fazer um pouco isso – invadindo umas as outras, tá?

1 É graduada em Psicologia, Pedagogia e Administração de Empresas. Pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas Unicamp e pela Universidad de Alcalá de Henares – Espanha e Universidade de Lisboa – Portugal. Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Educacional pela Unicamp (1992). Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Professora titular aposentada da UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora pesquisadora sênior dos programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

2 Estudante de Psicologia, Unesp de Bauru. A entrevista foi realizada como atividade de sua pesquisa de iniciação científica, com financiamento da Fapesp (Processo 21/06182-0).

3 Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (Ipusp). Docente do departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Educação da Unesp, *campus* de Bauru.

A minha formação acadêmica é em Psicologia. Em princípio, eu me formei na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no *campus* de Corumbá. No *campus* de Corumbá há o curso de Psicologia mais antigo aqui da nossa universidade. O curso aqui da capital é bem recente, eu fui a primeira coordenadora dele, que começou em 2001. Então me formei aqui no estado mesmo e depois fiz outras duas graduações, mas minha graduação básica é a Psicologia. Eu tenho uma trajetória que acho importante colocar, ela faz essa ponte com a opção que desde antes da universidade eu sempre fiz. Comecei a minha vida profissional e também a opção pela vida de estudante universitária como professora de escola pública. Fui professora de prezinho, dos anos iniciais, os primários, enfim, dei aula para criança surda – na época nem se falava que eram necessidades especiais. Então tenho muito prazer de falar disso para meus alunos, e tudo porque me vejo como uma psicóloga, com certeza, com muito orgulho de estar nessa linha da relação psicologia e educação, porque tenho essa entrada com a escola desde o início de minha vida profissional. Fiz minha graduação trabalhando, não tive uma história de precisar trabalhar para sobreviver, ainda bem. Mas fiz o magistério e fui trabalhar numa escola pública; estudava, trabalhava um período, e a faculdade nossa era integral, mesmo naquela época. Nós, a universidade, no *campus* de Corumbá, tinha um convênio com o Rio Grande do Sul, com a Federal do Rio Grande do Sul, então nossos professores vinham de lá, porque era incrível, na época ninguém tinha qualificação. Então eu fiz a minha graduação morando ainda na cidade, fiz uma especialização... vamos ver se vou lembrar o nome, PROP, PREPE, na PUC de Minas, era muito conhecida essa especialização e eu já fiz em Psicologia Educacional. Em seguida, o estado já estava dividido, foi bem no início da divisão. Eu me formei antes da divisão e me mudei para Campo Grande. Nessa mudança, fui trabalhar na Secretaria de Educação do estado, aí não mais em sala de aula, mas na Secretaria de Educação. Prestei um concurso para a universidade pública, aqui para a UFMS. Desculpe, na verdade, há um engano. Eu mudo para cá porque eu presto esse concurso, eu estava terminando a especialização em Minas, um colega me liga e fala que abriu um concurso. Olha só, não era para psicologia, era para educação pré-escolar, abriu um concurso para... se chamava educação pré-escolar e não educação infantil,

na UFMS, o curso era novo, pedagogia com formação em educação pré-escolar, era o segundo curso no Brasil. "Está aberto, você não quer tentar e tal?" Eu tinha onze anos de atuação, porque além de ser professora de pré-escola, depois de alguns anos virei coordenadora de pré-escola naquele colégio e depois na agência regional daquela cidade de Corumbá. Então eu fiz um caminho ali e já com a especialização, pois na época não tinha essa exigência de hoje, era 1981. Prestei o concurso e entrei em primeiro lugar aqui na universidade para professora de educação, nesse concurso de educação. E então, como eu era professora concursada do estado, transferi para cá e fiquei na Secretaria do estado.

Na época, as universidades públicas não tinham dedicação exclusiva, não existia isso. O meu concurso era para vinte horas, eu tinha vinte horas na universidade e vinte, sei lá, quarenta, como é que era direito no estado, na Secretaria de Educação. Eu dava aula à noite na universidade, no curso de Pedagogia. Só que a gente não era professora de uma disciplina. Eu dava fundamentos de educação pré-escolar, Flávia, eu nunca esqueço disso. Sabe por quê? Com que livro que eu entrei para dar minha aula de didática neste concurso? Estava saindo do forno o livro da Sônia Kramer, *A política da educação pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Ela tinha acabado de publicar a dissertação dela. Então aí eu começo, Gabriel, como professora de Psicologia também, porque daí você não dá aula só, e como minha formação era em Psicologia e Pedagogia também, eu passo a dar Psicologia. Não tinha curso de Psicologia aqui, o curso aqui é de 2001. Então eu passo a dar Psicologia na Pedagogia – que na época tinha Psicologia 1, 2, 3, 4, agora só tem uma de 52 horas – e dava nas licenciaturas, sabe? Foram um anos nisso, quer dizer, não tantos anos, pois eu já consegui sair para fazer o mestrado em Educação na PUC de São Paulo.

A sua pergunta, do roteiro, quando eu tenho contato com a teoria? Eu acho que estava pensando, engraçado, quando veio a pergunta, que a coisa não é muito descolada da história. Claro, eu já tinha uma opção por uma forma de ver o mundo, por uma opção teórica. Lá em Corumbá, a gente tinha um grupo, com um professor que era de lá mesmo na época, Gilberto Luiz Alves é um professor importante aqui, ele ainda está aqui no estado, tem livros publicados, é do grupo lá, fez o doutorado lá, tudo

com o Dermeval Saviani, com aquele grupo lá dos marxistas. O Gilberto era professor nosso já na Federal, no *campus* de Corumbá. Então nossa professoras lá em Corumbá, no colégio Salesiano Santa Teresa, que era essa escola que eu trabalhava, salesiana mas pública, conveniada. Fazíamos grupos de estudo com o professor Gilberto Luiz Alves sobre marxismo, entendeu? Aí não sei se você vai lembrar de um livro que, na época, era tão revolucionário que a gente encapava para ninguém ver o título. Eu não vou lembrar o nome agora, mas o autor você vai lembrar, era o Aníbal Ponce. Acho que era, como é, acho que *História da educação, Filosofia da educação*, se vocês consultarem, vocês vão lembrar dele. Hoje ele é considerado ultrapassado, mecanicista, mas na época era revolucionário, e a gente estudava Aníbal Ponce. Então a gente tinha grupos de estudo para estudar isso, marxismo, dialética, quando eu entro como professora.

Flávia – É *Educação e luta de classes*, o nome do livro de Aníbal Ponce.

Sônia – *Educação e luta de classes*! Então, imagina, isso era revolucionário na época. Na verdade, quando eu já entro como professora, tem toda uma história de vida, pessoal, também, de minha família, de tudo, quer dizer, eu não tenho uma origem de uma burguesa que depois me deslumbrei; eu já vinha desde essa coisa de ser professora, desde antes de entrar na escola pública, eu passei por escolas particulares. Com 14 anos de idade, ainda fazendo o magistério, ainda na antiga escola normal, eu dava aula em escolinhas particulares, sabe, e então, quer dizer, eu atribuo a isso. Quando fui fazer meu mestrado, não sabia nem o que ia fazer. A gente tinha uma ideia, mas ninguém saía com o projeto pronto, como é agora. Eu sabia que queria fazer na PUC porque lá, para a gente, era o deslumbre do pessoal mais avançado. Então, o meu projeto era o mesmo... até que ele foi... porque eu, dando aula nas licenciaturas, comecei a ficar frustrada, os alunos não queriam saber de psicologia, "ah, pra que que serve isso, não serve para nada, e eu não quero saber disso", e tal. O meu trabalho foi um pouco nessa linha, para que isso? Porque eles falavam que era perfumaria e tal, e eu comecei lá, com esse questionamento, para que serve essa psicologia da educação? Tanto é que a minha questão era esta, é psicologia na educação ou da educação?

Flávia – E, na época, Sônia, qual era o conteúdo dessas disciplinas que você dava antes do mestrado? Qual eram os autores que eram trabalhados? Piaget?

Sônia – O Vigotski não aparecia.

Flávia – Não tinha ainda, né?

Sônia – Apareciam os clássicos, as famosas teorias. Chegava o que tinha de mais avançado naquela época, das teorias psicológicas, era o Piaget mesmo. A gente tem que assumir que era mesmo, mas não havia uma satisfação em relação a isso, tanto que, na época, tem uma pessoa importante em termos de produção e eu mando meus alunos lerem esse material dela, eu já a chamei para minhas aulas, até em uma aula que eu estava dividindo com a Marilda Facci aqui, ela se chama May Guimarães Ferreira, não sei se você conhece ela. Ela publicou a dissertação dela em livro, chama-se *Psicologia Educacional: análise crítica*. May Guimarães Ferreira estava na PUC terminando o mestrado, indo para o doutorado aliás, indo na Unicamp, indo para o doutorado quando eu estava no mestrado. Eu morava em Campinas porque meus avós são de Campinas e eu viajava para São Paulo e fazia disciplina na Unicamp. Lá na Unicamp, fazia disciplina com o Joel Martins e conheci a May. A May queria alguém que pudesse discutir com ela psicologia educacional de uma forma crítica e não achava, até que ela fez as disciplinas do Dermeval Saviani. Quem orientou ela foi a Guiomar Namo de Mello, na época Guiomar era da Educação, depois teve outros caminhos. Mas aí ela fez esse trabalho no doutorado, ela seguiu para a área de políticas e tal, mas esse trabalho dela é muito significativo. Quando a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) foi para o Maranhão, ela foi do nosso GT de Psicologia da Educação. Agora ela está no Instituto, ela se aposentou na Universidade Federal do Maranhão e foi para o Instituto Federal de São Luís. Esse livro é de 1986. Ela defendeu um pouquinho antes. Ela faz uma coisa que é muito interessante, faz uma discussão que é o que a gente fazia sobre a relação indivíduo e sociedade, e ela vai mostrando isso na psicologia, na sociedade, nas ciências humanas e na psicologia e na psicologia educacional. Ela faz isso com os vários autores, termina falando de uma tal psicologia crítica e anuncia lá no final que um Vigotski está chegando etc. e tal, sabe? Então

a gente ficava com aquilo. Quando eu termino a minha dissertação de mestrado, Vigotski ainda é uma coisa chegando, porque quando estou chegando na PUC, as ideias estão borbulhando ainda ali, e ele chega na PUC. Gente, na PUC ele chega via psicologia social mesmo, é via Silvia Lane, é o grupo da psicologia social. E nas aulas, que eu me lembre, porque eu fiz na psicologia da educação, a Cláudia Leme Ferreira Davis estava entrando lá no grupo.

A gente tinha grupos de estudos ali com colegas, nós fazíamos alguns grupos com a Mimi, Mitsuko Antunes. Mimi era da minha época, só que ela fazia na social, então a gente tinha uns grupos. Ângela Soligo também era da minha época, mas estava lá na social. Marilinha, a Marília Gouvea de Miranda, então a gente vai fazendo as pontes, né? Marília era da história da educação, era lá do grupo. É porque a PUC... essa é uma coisa que no Brasil a gente perdeu, porque aí foi dividindo tudo por áreas. A coisa maravilhosa da PUC era assim, o quarto andar era pós-graduação, então a gente cruzava todos os cursos ali. Chegava na biblioteca, estava todo mundo conversando ali. Isilda foi minha colega de mestrado também, acho que ela já se aposentou agora, a Isilda Palangana. Na época, a grande questão era essa: o que é o social para Piaget? É o mesmo social de Piaget e o de Vigotski? Era a discussão da época. Enfim, estava nesse momento de chegada da teoria e a gente fazendo esses grupos.

Agora, todos nós que nos aproximamos do Vigotski na época éramos pessoas que vínhamos dessa matriz teórica do marxismo, dessa tendência de concepção de mundo voltada para essa perspectiva crítica. Eu não vejo assim que eu vinha de uma coisa e de repente me deslumbrei por outra, já era um caminho, encontrei Vigotski assim. Na verdade, é como se encontrasse alguém que me responde aquelas angústias que eu não conseguia trabalhar com a psicologia, e eu via alguma coisa assim na educação. Lembro o seguinte... eu tenho que retomar um pouco, porque acho que esqueci um pouco do meu mestrado. Embora a PUC fervesse muito, o meu programa tinha umas tendências assim, você tinha Maria Regina Maluf que era Piaget, você tinha o Sérgio Luna, excelente analista do comportamento, todos maravilhosos. A Maria Laura Puglisi Barbosa Franco é uma pessoa fantástica, era superaberta, mas Maria

Laura já estava numa fase que às vezes ela dava uma sumida, mas a Bernadete Gatti já estava com todo o gás dela e tal, Abigail Mahoney que era da humanista, Rogers, que hoje ninguém mais fala, enfim. Então, tinha um caldo bom ali, e aí começando esse pessoal se interessando, e nesse caso, na psicologia, era a Cláudia, mas a Cláudia estava recém-entrando, ela não estava nem orientando ainda, então quem ficou de minha orientadora foi a Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, que estava recém-chegado do Rio e entrou na PUC primeiro. Depois foi para a USP, ela era da PUC do Rio – acho que o marido dela que entrou na USP, ela veio para São Paulo e eu fui uma das primeiras orientadas dela. Acho que isso foi muito bom, porque a Marli não me deu muito suporte na perspectiva da teoria em si. Ela me dava total abertura, e quando eu localizei as pessoas... eu me lembro, gente, que Ana Luiza Smolka era uma das poucas que estava recém-chegada em Campinas, ela vem dos Estados Unidos. Eu acho que isso é interessante também, de onde a pessoa vem, como vocês estão levantando com a formação. Ana Luiza foi minha supervisora também no pós-doc, e eu acho que ela foi uma das que vem com a formação, mas eu não encontrei muito, porque eu queria ter essa coisa de... a ilusão de ter uma sinalização no Brasil, sabe? Eu queria ver em vários lugares como é que as pessoas... se havia uma psicologia crítica – na época, a gente chamava só assim. Hoje eu converso com Marilda Facci e a gente fala assim: gente, a psicologia crítica não é só a Psicologia Histórico-Cultural. Mas antes nem tinha, era ilusão achar que em todos os lugares do Brasil você teria, em todas as regiões teria representações. Até hoje a gente sabe que a formação, mesmo dos pesquisadores... você vê por mim, onde que eu fui? Fui para São Paulo, depois para Campinas, e assim a gente pode ver com a maioria, nossa formação é sudeste ainda, da grande maioria ou é sudeste ou é sul, e eu não encontrei no norte, não tinha nada.

Flávia – Uma coisa que me ocorreu agora, Sônia, eu sou de São Paulo e a minha família mora ali do lado da PUC. Então eu lembro disso, nos anos 1980, essa efervescência, ainda criança, da efervescência do que a PUC representava. E você falando, é bem nesse momento, é anos 1980, todas essas pessoas. Eu fiquei pensando, porque é um momento de abertura política no Brasil também, se tinha um pouco esse eco dessa

busca de uma concepção crítica por esse momento histórico que o Brasil estava vivendo, final da ditadura militar. Como essas coisas circulavam? Porque quando você se formou na psicologia ainda era ditadura militar, foi fazer o mestrado, 1986 a 1989, ou seja, em pleno momento, você pegou a transição da abertura política, Constituição de 1988 no seu mestrado. Que momento rico! Como era isso? Tinha a ver esse processo de abertura e esses estudos todos? Porque vários colegas aqui, a Marisa Eugênia Melillo Meira também fez o mestrado e doutorado, o mestrado na PUC, depois o doutorado na USP, a Sueli Martins que foi minha professora aqui em Bauru também, todas elas vieram dessa origem, e elas falam um pouco desse momento de efervescência, de abertura, de busca de concepções críticas na educação, na psicologia. Como foi para você essa relação desse momento histórico com esses estudos?

Sônia – Você imagina eu saindo daqui, venho de toda essa minha história que vocês ouviram, saindo do interior, vindo pra cá. Dei aula, aqui eu entrei e fiquei quatro anos aqui, saí para o mestrado e, chegando em São Paulo, isso para mim foi muito importante, as amizades ali. Tinha muita gente de Goiânia, o grupo de Goiânia era um grupo forte, sempre muito crítico, muito forte, e muita gente ali do interior do Paraná também. Acho que peguei a PUC realmente num momento muito bom. Cheguei para ser aluna ali com esse povo todo vivo ainda, o Florestan Fernandes, eu tive aula com Paulo Freire ainda, mas a gente também ia atrás de tudo. Joel Martins era do nosso programa, Joel Martins era um fenomenólogo, mas era um cara fantástico, gente. Olha, não dá para falar de psicologia e não falar de Joel Martins. Ele dava uma aula maravilhosa tanto na Unicamp, ele deu tantos anos lá, como na PUC. Ele dava disciplina... a gente fazia disciplina dele lá de metodologia, de pesquisa qualitativa, enfim. Mas ele era uma memória viva, assim, da história da psicologia na PUC. Todos eles, o próprio Paulo Freire... E outra coisa que nunca esqueço, eu vim com isso para cá, acho que a PUC fez bem para mim e fez mal, porque eu cheguei aqui, eu falava, mas gente, aqui tem defesa e não vai ninguém, na PUC era uma briga nas defesas, porque as salas lotavam. Eu nunca esqueço da defesa da Suely Rolnik, quem foi a orientadora dela foi a Marilena Chaui, e ela fez a tese dela, criou uma personagem e a personagem que contava a tese dela, várias

personagens, então ela rompeu com a linguagem acadêmica. Bom, era na psicologia social e tal, mas aquilo foi revolucionário. Então, a PUC era isso, era tudo ali. Aquele restaurante, embora na minha época lá o Tuca já não estava funcionando, já tinha pegado fogo no Tuca e ele não estava funcionando, mas tinha toda aquela coisa da vivência. Eu não sei muito bem como que a gente recupera bem isso, porque com certeza essa entrada só foi possível por conta dessa abertura, né. Óbvio, não porque um que foi para lá, mandou um livro para cá... pelo menos era o que a Silvia contava para gente... chegou via não sei quem... mas para essa chegada e poder ser falado isso, esse conteúdo... se bem que a PUC sempre foi de vanguarda e tal, ela não tinha essa coisa da censura nem quando era muito... ela se expunha mais. Ah, sim, Antônio Carlos Caruso Ronca é uma figura muito interessante, ele não era vigotskiano, nada, enfim, mas ele era de uma abertura muito grande e era do nosso programa; depois ele virou reitor, vice-reitor. Ele era uma pessoa sempre muito aberta para a gente, empurrava. Eu me lembro sempre do Ronca fazendo isso com a gente, sabe, vai lá, vão, têm ideias, vão, busquem e tal, e a gente sempre ia muito. Uma coisa que me marcou muito também na PUC, isso tem no meu histórico também, eu fiz disciplina na USP, eu fiz disciplina na Unicamp, sabe. Então essa coisa, naquela época, era permitido... essa coisa que aqui, agora, fica todo mundo amarrando os alunos, não deixa ninguém respirar. Às vezes mando aluno fazer disciplina aqui mesmo, na universidade, em outro programa, a universidade mesmo põe um monte de empecilho. Então a gente fez muito essas coisas. Também acho que me ajudou, ia em grupos, enfim, fucei muito.

Flávia – E também tinha um tempo maior de mestrado, né? Quatro anos, né?

Sônia – Ah, outra coisa, eu fui com bolsa, com salário, apesar de pegar congelamento do carequinha do Maranhão lá, como era o nome dele?

Flávia – Sarney.

Sônia – Mas não deixa de ser uma tranquilidade, isso é uma coisa que não tem jeito, isso tem que ser dito. No Brasil, ainda, eu acho que uma coisa que nos formou como pesquisadores foi isso, essa possibilidade

dessas bolsas que estão querendo acabar. Mas foi isso que nos fez até então, e essa coisa que, hoje eu não sei, tem o lado bom e o lado ruim, que eu pude amadurecer, porque só quando acabaram os créditos que a gente repensava o nosso projeto, por onde a gente ia caminhar. Ah, sim, aí que eu me defini que era a Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. Eu lembro quando cheguei com um monte de coisa para conversar com a Marli, ela olhou para mim assim, "como é que esse Vigotski?". Ela falava "quem é esse, é da psicologia?". Marli era uma pessoa que vinha de um viés da didática, da pesquisa qualitativa, mas era uma pessoa de muita abertura, ela era muito amiga da Maria Teresa de Assunção Freitas também, da Solange, da Sônia Kramer, que era o pessoal da PUC. Marli era também de um viés crítico, mesmo sendo da didática, quer dizer, não era da psicologia, então me deu essa abertura grande e eu aprendi muito com ela, sabe, muito mesmo. Eu devo muito a ela e muito. Assim, segui muito os passos dela na pesquisa, senti muito seu falecimento, acho que ela é uma pessoa que deu muita contribuição para a pesquisa em educação, independente de não ser da nossa abordagem.

Flávia – Mas você lembra qual foi o primeiro livro do Vigotski que chegou na sua mão? Qual era a obra quando começou a estudar o primeiro texto?

Sônia – Eu estava me perguntando isso. Não foi livro, foi texto e texto em espanhol. Agora eu estava tentando lembrar, mas não foi livro, com certeza foi texto em espanhol passado por esse grupo aí que era meio assim, né, porque um que passava e dizia "olha, chegou esse texto aqui", "quem que passou?", "ah, foi alguém que passou para Marília e Marília para não sei quem e passou". Até pouco tempo, eu até localizava algumas coisas assim, texto mais antigo, mas eram em espanhol. Agora, do próprio autor, livro mesmo, infelizmente, eu também passei por essa coisa aí do Vigotski via *Formação social da mente*. A gente tem que colocar que esse ainda foi o livro que a gente teve acesso. Agora, eu tive uns acessos pela própria PUC a algumas coisas importantes que até pouco tempo eu sei que aqui mesmo tinha gente que não sabia que a gente tinha traduzido. Eram aqueles sete volumes do Rubinstein que nós tivemos traduzido no Brasil há muito tempo. Eu tive acesso ainda quando estava na PUC, são antigos.

Gabriel – A senhora fala do *Psicologia geral*?

Sônia – É, aquele livro, ele foi traduzido, olha, um dos primeiros. Ele é português, mas eu tive acesso lá em São Paulo ainda, na época do mestrado.

Flávia – São vários volumes deste livro, do Rubinstein.

Sônia – São sete volumes, eu comprei lá em São Paulo.

Flávia – Aquelas banquinhas em frente da PUC, né?

Sônia – Aquelas livrarias maravilhosas que a gente tinha. Eles descobriam tudo lá para gente. Tinha muita coisa que a gente começou a ter acesso lá ainda, tinha os livros do Luria também, o Luria também já é daquela época. Também esses volumes aqui do Luria são coisa antiguinha mesmo, viu, da Cortez ainda, Luria da Cortez. E esses dois também, o *Psicologia e pedagogia I*, mas eles também são da Editorial Estampa. O acesso veio por eles. Mas a gente conseguia em São Paulo esses livros, a gente não importava, quer dizer, não éramos nós que importávamos, a gente conseguia acesso já naquela época. Agora, gente, eu não acredito, eu fiquei tão feliz, Flávia, quando publicaram agora *Atividade, consciência e personalidade*, porque eu não aguentava mais, o meu já tá despedaçado. Eu não consegui nem em livro, isso em espanhol, o meu era cópia.

Flávia – O meu também, xerox.

Sônia – Era xerox.

Sônia – Então, assim, eu acho que isso é uma coisa que não é descolada da gente. Isso fez parte de mim ali. A gente tinha acesso a esse material, mas era muito raro, viu; era uma briga, era uma luta. Só que, como a gente tinha um grupo, como são essas pessoas aí, mais ou menos, que eu falei, então a gente repassava coisas. Eu tinha colega, tinha lá uma menina, a Maria Eleusa Montenegro, ela fazia doutorado na Unicamp, como eu fazia disciplinas na Unicamp na minha época do mestrado, eu tinha alguns contatos lá, ainda no mestrado, e aí a gente trocava sempre. Tinha um que "olha, chegou tal coisa", "alguém veio não sei de onde"... era sempre assim, alguém que trazia sob a forma de um texto, sabe. E os daqui, infelizmente, a gente... a não ser esses que, como eu falei, vieram via Portugal. A Silvia Lane era danada, ela tinha acesso a

tudo, impressionante, e eu, como tinha umas colegas que eram assim com a Silvia, um grupo aqui da psicologia social, por ali, a gente também [acessava] material. Então, sempre foi um pouco assim. Hoje eu digo para os meus alunos, "vocês não sabem o que é, cara, a luta para ter acesso, hoje está tudo em *download*, vocês conseguem tudo". As obras completas, essa tal das *Obras escolhidas*, gente... quando fui fazer o pós-doutorado lá na Espanha, eu ia lá naquela Casa del Libro para conseguir algumas coisas mais inéditas do Vigotski, algumas coisas eram uma loucura, a gente fazia uma festa. Uma vez eu achei um livro em francês. Até Marilda, quando veio aqui em casa, pediu para emprestar, era sobre o inconsciente para Vigotski. Ainda alguns anos atrás, há poucos, não faz tanto assim, era raro o acesso, tinha dificuldade do acesso. Acho que essa construção nossa de acesso nunca foi individualmente mesmo, foi em grupo, não teve como dizer que a gente se aproximou individualmente. A questão dos congressos, dos eventos científicos, eles contribuíram sim, eram nesses congressos. Agora, eu não sei precisar, viu, eu não lembro, não consigo lembrar, assim, um evento.

Gabriel – Era mais, assim, para saber, porque eu até ia perguntar se já não estava respondido porque, como a senhora disse que vocês viam muito coletivamente, estudando coletivamente, meio óbvio que seria assim também, por isso ajudaria.

Sônia – Não, eu queria dizer assim, eu não sei quando começam esses específicos, mas para mim, é coisa mais recente. Antes eram, os congressos que a gente ia. E a gente entrava lá, né... para vocês terem uma ideia, eu sou do primeiro grupo, podem procurar lá que eu sou do primeiro grupinho lá do GT da Anped para a gente começar com a psicologia da educação. Eu, Vera Placco, tinha um grupinho lá, nós somos daquela época que psicologia da educação era malvista, tem toda uma história. A gente entende na educação, aí quando a gente conseguiu montar lá o tal GT da psicologia da educação...

Flávia – GT 20, lá na Anped?

Sônia – O famoso GT 20, é só a gente fazer um resgatinho lá também, de quando aparece. Hein, adoro ter ideias.

Flávia – Muito legal mesmo, fazer esse resgate.

Sônia – Agora eu boto os alunos para trabalhar, porque eu não tenho muito fôlego. Quando começam a aparecer os primeiros trabalhos lá da Teoria Histórico-Cultural no GT-20? Eu me lembro que a gente, lá no começo, começava a perceber... mas a gente quis tanto um GT de psicologia da educação, psicologia da educação na Anped, na educação. Aí agora começa a contaminar, cá entre nós, começa a contaminar, só coisa com psicanálise, começou a aparecer umas coisas assim. E aí era muito coisa da representação social, tudo bem, mas aparecia pouco da nossa perspectiva. Então isso seria interessante, para ver como é que a gente começa mesmo a deslanchar ali no GT, sabe?

Flávia – Isso eu tentei responder, Sônia, porque Marilene Proença, Luciane Maria Schlindwein e eu fizemos, mas faz tempo já, estava ainda no final do mestrado, começo do doutorado, uma análise dos trabalhos deste GT. A partir de 1998, 2000, é que começa a ter mais Psicologia Histórico-Cultural, daí dá um crescimento. A gente publicou esse texto, mas faz tempo, em 2006, na revista *Psicologia da Educação*, uma análise dos trabalhos. É interessante, porque quem é a coordenadora quando começa a chamar para fazer aquelas falas principais, né?

Sônia – É na época da Luciene?

Flávia – É na época da Luciene, depois a Marilene Proença, e então essas pessoas começam a chamar os minicursos, as falas especiais do GT com esse tom.

Sônia – Eu acho que isso é outra coisa interessante que o próprio deslanchar dos grupos e da própria abordagem tem a ver. Então, já vou vir mais para cá, quando eu chego então de volta. Na verdade eu emendo o mestrado com o doutorado. Na verdade, ou eu fazia isso e aproveitava um pouco... só que a universidade não me deixou muito livre não, eu tive que vir assistir aula, assistir não... eu dava ali, aqui, corria para a Unicamp, era uma loucura, quinze horas de viagem toda semana. Depois é que eles me liberaram, depois de um ano e meio, e nisso daí eu me mudei para Recife, uma loucura minha vida. Eu me casei e fui morar em Recife e trabalhei lá na Faculdade de Educação. Eu não fui para a Psicologia em Recife. Foi até bom, porque a Psicologia de Recife, não sei hoje, mas naquela época... Foi na década de 1990, eu

morei em Recife por oito anos. Mas na década de 1990, 1992, assim que eu defini meu doutorado, era extremamente Piaget lá, era ainda o grupo da Terezinha Carraher, do David, eles tinham recém-ido de volta para os Estados Unidos. Mas então, quando eu volto para cá, a Unicamp... gente na época, essas coisas são todas datadas... também na época a gente só tinha a Ana Luiza Smolka e ela, desde o início... depois, é claro que os temas, como eu vou falar um pouquinho, também são dinâmicos na vida da gente, do pesquisador. Ela [Smolka] trabalhava muito com alfabetização, e eu não ia muito por aí. Minha orientadora foi a professora Maria Inês Fini e não tem nada dessa abordagem, nem de nada. Não me impediu. Mas, então, na minha formação acadêmica, em termos de orientação, eu tive tanto no mestrado quanto no doutorado, essa situação, nenhuma delas me impediram de buscar, de ir atrás. Inclusive, quem foi praticamente meu orientador, foi quase meu co-orientador, foi o Angel Pino Sirgado. Ele foi na minha banca, a Marli André também foi da minha banca de doutorado. Mas o Pino lá em Campinas, que era a pessoa, o único que trabalhava – eu fiz as disciplinas todas dele – na perspectiva e que estava mais voltado para a questão mais ampla, cultural e tal, porque a Ana Smolka e a Maria Cecília Góes trabalhavam mais específico.

Flávia – Com linguagem, bastante com linguagem.

Sônia – Isso. Então, eu vim para cá. Quando chego aqui... aliás, eu não chego, praticamente, eu entro aqui e já vou para Recife, e lá em Recife eu fico num departamento com esse nome: Departamento de Psicologia Educacional e Orientação Educacional na Faculdade de Educação. Entrei direto já no programa de mestrado em Educação lá na UFPE e passei a orientar, já orientava nessa perspectiva. Foi bom, lá eu tive colegas que tinham uma perspectiva legal, trabalhei em pesquisas, mas era muito pouco ainda. Não sei se vocês lembram do Artur, parece que ele aposentou agora; ele era forte nessa perspectiva, trabalhava alfabetização e linguagem meio que na linha da Ana Luiza. E o pessoal de Pernambuco – Brasil é assim, gente –não vem pra São Paulo para fazer pós-graduação, eles vão para fora, França, eles vão mais para a Europa. Então eles vêm com outro referencial e tal. Mas tinha um grupinho lá também que a gente conseguiu algumas coisas.

Então, vim para cá, voltei para Mato Grosso do Sul. Quando eu chego é que eu entro no programa daqui; e quando entro no programa com a psicologia, não tinha ninguém na área. Então eu entro e a gente começa com o Geppe, né, com o grupo. Então eu sempre trabalhei com essa denominação, Psicologia Histórico-Cultural.

Flávia – Esse retorno seu para a Federal do Mato Grosso do Sul foi em 1997, né?

Sônia – É. Na verdade, quando a gente começou o grupo, a gente começou tão aleatoriamente, foi assim: vamos reunir aqui uns quatro ou cinco. Éramos eu, uma outra colega que até pouco tempo – a Marly Morettini, era vice-coordenadora do grupo, mas se aposentou na época que a expulsória e a compulsória eram com 70 anos – e mais umas duas ou três mestrandas que começaram comigo. Mas não existia nada que oficializasse a gente, até que começa o grupo mesmo do CNPq. Por isso que acho que ainda tem uma história que era uma história de antes. Essas pessoas, quando voltam para os seus lugares, com as suas titulações, acabam entrando na pós. Tanto é que você pode ver que muitas orientações já estavam na linha da abordagem Histórico-Cultural, elas acontecem antes da data que está no diretório. Tudo bem, eu acho que o diretório é um referencial que vocês escolheram que é importante, mas assim, quando a gente orienta, quando a gente começa a coisa de ter orientandos numa universidade, a gente nunca faz sozinho esse trabalho, a gente tem o aluno de graduação junto, tem mais de um mestrando que está junto. Então, praticamente, é quase que um grupo mesmo, só não era oficializado como grupo de estudo.

Sabe o que eu queria dizer, era assim, a grande dificuldade, ou também, a facilidade, a inserção na pós daqui, lá de Recife talvez não porque lá foi mais leve a entrada, mas aqui, porque eu era a primeira pessoa que chegava aqui como doutora na área, como psicóloga e tal, foi o fato de que o programa daqui era muito forte com a opção marxista de educação. Nosso mestrado aqui em psicologia é novo, é bem novo. Então, como o curso é novo... o mestrado é mais ainda, mas o forte nosso aqui é educação. Imagina, entrar uma linha de psicologia no mestrado em Educação... aqui, na época, não tinha nem doutorado ainda. E aí foi o lado bom da história, porque era alguém que entrava com o viés da

Psicologia Histórico-Cultural, embora eu tivesse colegas marxistas, entre aspas, que diziam "ai, nem sei, nunca", não conheciam o Vigotski, mas já não gostavam também. "Ah, tem um tal de Vigotski aí que eles estudam", mas não gostavam muito. Esse foi o motivo para a gente poder entrar, porque eles não conseguiam aceitar. Se falasse em fenomenologia, em psicanálise, mas como era de base no materialismo histórico-dialético, aí isso era aceitável.

Gabriel – Professora, você disse que essa tendência marxista no programa ajudou a entrar. Aí falou que tinha os marxistas, mas eles não viam muita coisa em vocês. E também tinha os professores que trabalhavam com outras abordagens, com outras visões sobre educação. Os comentários eram similares? Havia alguma coisa, assim, de ver o grupo e achar que não ia dar certo ou que era uma teoria que não ia dar em nada? Tinha alguma coisa assim?

Sônia – Acho que sim, tinha, mas sabe o que eu acho, que a gente mostrou muito isso. O nosso grupo, desde o início, nós colocamos isso. Meu grupo aqui ficou muito respeitado, Marilda sabe muito disso. Na região a gente se propôs a publicar livros a cada dois anos pelo menos. O Newton Duarte veio no primeiro seminário do nosso grupo aqui, a gente tem o registro disso. A gente foi mostrando algumas coisas, seminários, publicações. Então, acho que é isso. Eu não sei se você lembra disso, Flávia, quer dizer, não é questão de lembrar, até minha aluna estava comentando comigo, "professora, eu estou elaborando uns materiais didáticos para formação continuada de professores do estado e não estou achando muita coisa, mas achei um material antigo lá". Eu tenho esse material porque nós trouxemos aqui, há muito tempo, num dos primeiros seminários do Geppe. O pessoal da época de Santa Catarina foi um dos primeiros, na época da Secretaria Estadual lá de Santa Catarina, a implantar a teoria de Vigotski nas escolas. Lá foi meio polêmico, porque é meio por decreto a história, desde o prezinho até o ensino médio. Mas eles fizeram uma coisa muito avançada para a época. Tinha vídeos, tinha fascículos, e trouxeram gente de fora, fizeram formação, foi um trabalho Eu até não sei como ficou depois, não acompanhei muito, mas bastante interessante esses acompanhamentos, porque teve secretarias que implantaram ou tentaram colocar alguma questão. Então eu falo, agora a gente está com a

Pedagogia Histórico-Crítica, mas a gente fez alguns trabalhos com a Psicologia Histórico-Cultural mesmo que alguns se perderam.

Flávia – Eu tentei localizar esse currículo recentemente, mas é difícil de achar, o Paulo Hentz foi um dos que organizaram, né?

Sônia – Quem?

Flávia – Sobrenome Hentz...

Sônia – Ah, é mesmo, agora que você está falando, eu estou lembrando.

Flávia – É porque lá o currículo do município de Florianópolis acho que ainda é do final dos anos 1980 e já tenta fazer uma aproximação com Vigotski.

Sônia – Final dos anos 1980, e eu trouxe na época para cá a técnica que estava na implantação do curso. Eu andei despachando um monte de coisa minha, como falei, por conta da mudança; algumas coisas eu falei assim, eu não tenho coragem, e umas delas foi isso, mas não está aqui, deve estar na outra estante, eu tiro foto ou faço alguma coisa e te mando, mas eu consegui segurar algumas coisas dessa época. Eles tinham vídeos, eles fizeram cadernos de atividades por áreas. Então, eu acho que a gente fez coisas boas, aí todo mundo parece que não fez nada, agora só a Pedagogia Histórico-Crítica que materializa a Psicologia Histórico-Cultural, eu acho que nós fizemos coisas interessantes. Essa minha aluna trabalha na Secretaria, ela descobre umas coisas e digitaliza. Foi até bom, porque eu vou pedir para ela fazer e passo para vocês. Aliás, acho que isso é uma coisa que nós temos que fazer, realmente, Gabriel, você vai ter que ter esse compromisso, depois criar um sei lá o que, um site, sei lá o que você vai criar.

Gabriel – Um arquivo.

Sônia – Hoje não é mais site, sei lá.

Flávia – Um acervo, né?

Gabriel – Um acervo, isso.

Sônia – É claro que, você vê, eu estou falando de uma forma tão desordenada, mas aí organizar, principalmente o material que eu possa te

passar. Mas o que eu queria dizer é que, depois que passam os anos, a gente fala: eu era tão pioneira aqui para a época no meu estado. Lembro que era chamada para tudo quanta coisa... "olha, não tem um aqui", como diz Marilda, Marilda fala assim, "mas Sônia, não tem um lá que não foi ou ex-aluno dela, ou isso, ou aquilo da área". Porque eu fui a primeira que cheguei aqui com doutorado da época, nessa área. Então, todo mundo que fazia os cursos na época que eram da moda, aqui eram os tal da psicopedagogia e era psicopedagogia na Católica, na Estácio de Sá, em tudo quanto é canto. Eu ia e aceitava, porque, assim, os nomes das disciplinas eram terríveis, mas pelo menos eu fazia a minha parte, entrava com essa leitura mais crítica da própria psicopedagogia.

Eu tive uma orientada, Fátima Burlamaqui, que, na época... agora eu estou resgatando toda minha produção, essa minha aluna está digitalizando, porque, de uns anos para cá, a universidade não tem esse acervo. A Unicamp tem, porque ela digitalizou tudo, a USP... então essa minha aluna está fazendo isso. Essa menina fez uma análise muito legal da psicopedagogia que se colocava como uma nova roupagem na época. Então eu era muito chamada para essas coisas, não tinha ninguém. A Inara Barbosa Leão é uma pessoa muito importante aqui para nós e que fez parte de alguns movimentos nacionais, aí na psicologia social – mas ela entrou no nosso programa bem depois, é mais nova que eu na universidade, aposentou agora também, mas é mais nova. Alexandra Anache entrou bem depois de mim. Então, eu levei todas as cacetadas aqui. A Alexandra ainda está aqui, nos dois programas, ainda está na ativa. Mas esse início, assim, de meter a cara nessa abordagem... Eu vou dizer uma coisa para vocês, olha que coisa: na Católica, a nossa universidade católica aqui está virando PUC, agora já virou, mas ainda não está com o nome; ela é grande e o curso de psicologia aqui é forte, é um curso bom, inclusive, eles ganham bem aqui, ganham bem melhor que a gente, mas eles não têm... Olha, eu trabalho aqui com uma colega que é muito minha parceira, a Flavinês Rebolo, até trabalhamos sempre em parceria, ela trabalha com a questão do bem-estar e do mal-estar docente e tal, mas na psicologia positiva. Ela é aberta, é bem legal e tal, [mas] não tem ninguém lá trabalhando com a abordagem Histórico-Cultural na educação e nem na psicologia, não tem. Na pós, eu estou falando. Eu

tive uma aluna, uma ex-mestranda minha que foi fazer doutorado lá, fez com uma colega que é mais dos estudos culturais e que deu essa abertura para ela trabalhar com Psicologia Histórico-Cultural, mas não tem. Então, eu ainda acho que quando a gente pensa que a coisa fervilha, ainda não é bem assim.

Eu penso que a questão do grupo, da difusão, eu acho que eu gosto muito dessa coisa, de entender como é que foi para nós aqui do estado a difusão do pensamento de Vigotski. Eu vejo que tem muita contribuição do pessoal da psicologia social, com certeza, eu acho que tem, eu acho que eles são muito fortes, via Silvia Lane. Eu acho que a Silvia Lane é uma pessoa que é importante, porque por onde ela cutucou, ela traz aí os raminhos dela, a ramificação. Eu não vim dela, quer dizer, diretamente, até porque eu fui para a psicologia escolar, mas eu acho que ela é imprescindível. Então, para nós, é o pessoal da psicologia social e da escolar, que eu acho que agora a gente conta nos dedos um pouco, sabe. Aqui no nosso programa, a gente conta, assim, eu, Alexandra Anache, professora Célia Piatti, a Marilda esteve com a gente por um tempão, ela sabe disso e então eu fico meio um pouco, assim, ainda preocupada.

Por isso acho que o registro é importante, Gabriel, e eu fiquei muito entusiasmada com o seu trabalho. Porque não é à toa, são muitos anos, e eu tenho muita coisa guardada do grupo que acho que vale a pena resgatar. Tem nomes de pessoas, pessoas que hoje estão em lugares bem importantes do estado. Por exemplo, a Paola Nogueira Lopes é uma mestranda minha, agora ela até quer voltar para o estudo, foi mestranda minha. Ela tem uma força política no estado e está como coordenadora de Psicologia Educacional da Secretaria de Educação do estado do Mato Grosso do Sul; montou concurso público para psicologia nas escolas, esse processo de implementação da lei. Ela aprendeu mesmo, internalizou mesmo a perspectiva da psicologia, sabe, ela vai atrás, ela quer, ela faz os cursos. E nós temos um colega aqui que é o Paulinho, Paulo Duarte, ele foi meu aluno no mestrado em Educação, é formado em artes, é professor em artes, cada um tem uma história, uma trajetória. Ele trabalhava com adolescentes em situação de vulnerabilidade, foi meu aluno, era essa situação, esse perfil que ele tinha. Depois, fez o mestrado em Educação, fez um concurso, entrou aqui na universidade,

em um *campus* do interior, foi fazer o doutorado na Federal de São Carlos – até a Marilda foi da banca dele, do doutorado, o Newton Duarte [também], ele estudou com o Newton e tal e fez o doutorado em Vigotski, na teoria de Vigotski. Hoje, já tem mais cinco anos, eu estou no curso com ele, eu, Inara, agora eu botei Marilda Facci, boto todo mundo. Com a pandemia, o curso virou remoto e estamos dando para o Brasil inteiro; é um curso que o Paulo fez uma parceria com a Secretaria de Educação Municipal, nem é estadual, estadual está comigo, municipal com ele. Então foram braços que foram saindo e que esse menino está indo com isso, não está na educação nem na psicologia, está nas artes, mas está indo.

Flávia – É um curso para professores, né, circulou bastante a divulgação dele, eram vários módulos, da Marilda, um módulo seu...

Sônia – É isso. Esse curso está tendo uma difusão muito boa mesmo e tem talvez algum outro grupo. Ele está atingindo muito e é sério, faz um trabalho muito sério. A Ligia Martins até chamou da outra vez, ele vai congregando, sabe, articulando pessoas, faz um trabalho muito bom. Ah, eu esqueci, agora tem uma pessoa no nosso programa que também tem uma boa formação, esqueci dela, o Rafael Rossi, ele trabalha mais com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Flávia – Conheço, é mais com a pedagogia, né?

Sônia – Mas tem esse menino também, ele está no curso também do Paulino, então, assim, a coisa vai saindo, sai do controle da gente. Aí a outra questão dos temas de pesquisa, hoje eu tenho dois caminhos, eu também tenho um material que posso mandar para vocês, porque esse eu não tinha anotado aqui, o meu memorial de professora titular; ele não é tão novo, não está tão atualizado, ele fala um pouco sobre as áreas temáticas que fui trabalhando ao longo da vida. Agora, nesse momento, eu estou com formação de professores e a questão do adoecimento e do sofrimento psíquico. Mas isso vai circulando, depende um pouco das parcerias que a gente faz ao longo da nossa caminhada e tal. Hoje eu posso dizer que é isso. Outra coisa que vocês podem tirar uma coisa dali é o meu relatório de pós-doc, tenho ele digitalizado e posso disponibilizar.

Flávia – O que você fez lá na Unicamp ? Você fez mais de um, né?

Sônia – Eu fiz na Unicamp uma parte dele, aí depois a Ana Luiza me indicou, porque naquela época estava começando também no Brasil, não tinha nem ainda muito oficializado o pós-doutoramento, estava começando. Eu fiz dois anos, hoje nem deixa a gente sair, o máximo é um ano, então eu fiquei um ano na Unicamp e um ano, através do contato da Ana Luiza, eu fui para Alcalá de Henares. Aí eu fiquei com Pilar Lacasa, que era amiga da Ana Luiza, a Mônica Cassar também foi, que é amiga da Ana. Eu fiquei um ano, fiquei oito meses na verdade em Alcalá de Henares, naquela época da bomba que explodiu lá na Espanha, eu estava lá.

Flávia – Lá em Madrid, né?

Sônia – Madrid. Alcalá de Henares é vizinha ali, e aí eu fiquei quatro meses em Lisboa. Em Lisboa fiquei com a Ana Paula Caetano, mas, interessante, o pessoal que trabalhava naquela época com a Teoria Histórico-Cultural lá era o pessoal que trabalhava com computação.

Flávia – Hoje tem pouquíssima gente em Portugal.

Sônia – Então, que coisa, né? Então, a Ana, a pessoa que me supervisionou... tanto que eu tenho o certificado de pós-doc pela universidade de Lisboa por esses quatro meses lá, quem assinou foi Ana Paula. Ela trabalhava junto com Albano Estrela e com a Ana Margarida Veiga, a Ana Margarida já veio ao Brasil, Ana Paula, não. Foi um período interessante ali em Lisboa, mas eu acho que Portugal ainda é Porto, ainda é Évora. Em Lisboa, me parece que eles são mais conservadores.

Flávia – É, Porto até tem Paulo Freire e tal, mas Lisboa, desconheço.

Sônia – Não, Lisboa é complicado. Agora, em Alcalá, sabe, a Ana Luiza me indicou a Pilar, a Pilar é um vulcão, ela tem mil contatos, produz. E sabe o que eu fiz em Portugal, por isso acho que é em Portugal... na Espanha... engraçado, também não publiquei isso, não é específico da Psicologia Histórico-Cultural, mas... sabe o que eu fiz lá? Eu tenho isso... eu precisava publicar isso... tenho até hoje isso, eu fiz... porque era assim meu projeto: para sair daqui era a psicologia, os grupos de psicologia da educação, da educação, aí não... era da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, na Espanha e Portugal, foi esse meu projeto. Aí foi

bom porque eu fui para todas as cidadezinhas de Portugal para ver, da Espanha, para fazer as entrevistas com as pessoas, para Salamanca, para Barcelona, e ficava nas universidades, nos, como que fala?

Flávia – Alojamentos.

Sônia – Alojamentos universitários. Eu tenho a entrevista na íntegra, do César Coll, do Jesus Palacios, todos eles ali; eles me davam o material deles, me davam as coisas, eu entrevistei, está tudo no meu... os quatro volumes, eu tenho tudo ali, os volumes e o relatório. O que disponibilizei foi o relatório, mas cada material desse deu um anexo. Agora, infelizmente, no Brasil, o que acontece, quando cheguei aqui com os meus quatro volumes e mais o relatório lá para a universidade, eles não receberam; "professora, nós só queremos o certificado da senhora", eles não quiseram nem o relatório. Acho que não tem onde guardar, não tem onde, não sei o que, foi passando, foi passando e eu não publiquei isso. Porque o César Coll, naquela época, Flávia, ele diz textualmente ali na entrevista dele, uma entrevista com autorização, tudo, né. Mas ele diz ali que, para ele... bom, ele disse isso em várias outras situações, não foi para mim, naquela época, enfim, que Vigotski e Piaget está tudo bem, é tudo juntinho mesmo.

Flávia – Precisava resgatar isso, Sônia. Que riqueza de material, né?

Sônia – Precisava, né, e que tenha alunos assim como o Gabriel que se interessam pelo resgate da história, né, Gabriel, não é todo mundo que gosta disso, viu?

Flávia – É, tem pouquíssimos estudos históricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Gabriel – É, pouca gente.

Sônia – Olha, eu vou fazer o seguinte, vocês me provocaram, na verdade, assim, a resgatar na memória mesmo, né, quando é que... uma questão também, só que eu queria dizer para vocês... você veja, nós somos poucos aqui e a gente não conseguia ter uma articulação dos grupos, das pessoas. Para formar um grupo, a gente acabava formando nas instituições, nas associações, isso que estou querendo dizer, então, quem estava na Anped. O problema é que a gente é muito diluído.

A ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia), por exemplo, cada grupo da ANPEPP pode ter pessoas da Histórico-Cultural em grupos diferenciados, esse é o problema. E eu quero dizer uma coisa que acho que é importante, viu, Gabriel, para você: hoje eu não sei dizer, quanto não tem a ver com pandemia, porque pandemia nos aproximou por conta mais ainda desse acesso remoto, dessa facilidade das mídias, mas eu não lembro quando é que a gente passa a ter esse acesso pela internet. Antes a gente não tinha mesmo, esse isolamento era muito grande. Até eu saber que existia uma Flávia que fez uma dissertação que falava isso, era difícil para gente, sabe. Então Marilda, que fez contato com minha dissertação, que depois fez contato comigo que daí eu chamei para vir para uma banca, isso era uma coisa dificílima, isso dificultou muito. Isso que você pergunta aqui do cruzamento dos grupos que hoje a gente faz, mas essas redes eram muito difíceis; e outra coisa, a própria ANPEPP, ela reunia mais os grupos que estavam vinculados às pós em Psicologia. Então, como aqui nós demoramos a ter nossa ligação, era mais pela ANPED.

Só para finalizar, eu digo pros alunos hoje, fazendo dissertação em período de pandemia, estudando em período de pandemia, não pode fazer uma tese sem falar nada de pandemia, tem que falar. Eu acho que a mesma coisa, resgatar a história, vai ter que contar que, se Sônia não falou com Marilda, não falou com Flávia, é porque teve um contexto, não só um contexto político que fez com que Vigotski não chegasse, mas que facilitou ou dificultou que as ideias fossem difundidas ou não. Porque era muito difícil a gente ter acesso, muito difícil. Então, gente, eu me comprometo, me ponho muito à disposição.

Flávia – O memorial para gente é bem importante mesmo.

Sônia – O memorial está legal porque tem meu resgate. Eu fiz até assim, de quando eu entrei no colégio, até...

Flávia – Que legal! Adoro ler memorial.

Sônia – Eu achei, eu fiz um pouco disso, e a minha história com a psicologia.

Flávia – Ai, bacana. Muito obrigado, Sônia.

Entrevista com Sueli Terezinha Ferrero Martin[1] Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social, Educação e Saúde: Contribuições do Marxismo (Neppem)

Entrevista realizada por Gabriel Luiz de Cantuária[2] e
Flávia da Silva Ferreira Asbahr[3]

Gabriel – Qual era sua formação acadêmica e área de atuação ou pesquisa quando entrou em contato com a Teoria Histórico-Cultural?

Sueli – Eu sou psicóloga de formação. Eu fiz meu curso na UEL (Universidade Estadual de Londrina), de 1974 a 1978. Então, minha formação foi na década de 1970. Posso dizer, de antemão, que nunca ouvi falar de Psicologia Histórico-Cultural, Sócio-Histórica, durante a graduação, certo? Porque nem passava pela formação em Psicologia nessa

1 Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (1978), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987) e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp.

2 Estudante de Psicologia, Unesp de Bauru. A entrevista foi realizada como atividade de sua pesquisa de iniciação científica, com financiamento da Fapesp (Processo 21/06182-0).

3 Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ipusp). Docente do departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Educação da Unesp, *campus* de Bauru.

época. Não sei se na formação na PUC, mas acho que nem lá passava. Então, me formei em 1978 e passei pelo processo seletivo para um mestrado na PUC São Paulo, Psicologia Social. Em março de 1979, iniciei o meu mestrado sob orientação da professora Silvia Lane. E a escolha pelo programa, eu estava lembrando, conversando um pouco sobre esse caminho, também, da formação e tal, e estava me lembrando que eu só fui para a PUC porque soube, através de uma colega que estava fazendo mestrado lá, que tinha uma coisa acontecendo por lá em termos de mudança. Tinha uma nova perspectiva – nova é modo de dizer, nova ali –, mas uma perspectiva crítica para a psicologia e para a psicologia social em particular. Então, fui fazer o mestrado. Comecei em 1979 e, de fato, cheguei lá e estava... realmente, essa questão de estar no programa... os professores... a Bader Burihan Sawaia era doutoranda na época, mas já muito envolvida, a Silvia Lane procurando materiais críticos para ir substituindo, mesmo, tudo que vinha acontecendo no programa.

Na época, por exemplo, Lógica Dialética.. estava me lembrando outro dia, a gente tinha uma disciplina, Lógica da Ciência, com a professora Iray Carone; em 1979, ela introduziu a Lógica Dialética também. Então fomos ler o Henri Lefebvre, *Lógica formal, lógica dialética*, a questão do cotidiano, a questão da história. Enfim, começam a acontecer aí alguns autores de base mais crítica, não só marxista, mas de base mais crítica; e alguns marxistas, porque, na disciplina da Iray, a gente foi ler Marx, o capítulo "A mercadoria". Pensa bem, primeiro capítulo da tua vida de Marx você vai ler "A mercadoria", você não entende nada, quase nada, enfim. Então, foi isso, começou a pipocar, em várias disciplinas começaram a surgir materiais com a perspectiva marxista; e outros nem tanto, mas críticos, que faziam crítica da ciência, crítica da questão da neutralidade científica, sabe essa visão positivista? Porque era isso que tinha na psicologia, fundamentalmente. Eram visões bem subjetivas demais ou materialistas, mas numa perspectiva muito, enfim... Eu não sei se eu posso falar essa palavra, mas simplista, uma visão mais formalista. Aí, o que que acontece, quando é que a teoria começa a aparecer? Em 1979, a Silvia, eu imagino que em contato com os cubanos, provavelmente, soube da existência dos soviéticos Leontiev, Luria, Vigotski. Só que a gente não tinha acesso, não tinha o material deles publicado no Brasil

ainda. E, na época, não era tão comum você ir para congressos na Espanha ou não sei aonde, na Rússia, na União Soviética – na época ainda era União Soviética. E aí, em 1979, começou a ser publicado um material do Luria que é o *Curso de Psicologia Geral*. Assim que saiu a publicação em português pela Civilização Brasileira, a Silvia começou a usar um dos capítulos que é sobre atividade consciente. Consciência era a categoria da época na psicologia social da PUC-SP. Desenvolvimento da consciência, alienação, consciência, eram categorias fundamentais de base, de discussão, de leitura. Então, esse capítulo do Luria começou a circular no grupo de pesquisa. A PUC, desde essa época, funcionou com grupos de pesquisa. A Silvia coordenava um grupo de pesquisa e todos os orientandos participavam; a gente lia os materiais, discutia e, na medida do possível, articulava com a pesquisa que realizava. O Luria foi o primeiro autor, digamos assim. Logo depois chegou na Livraria Cortez, que é do lado da PUC, *O desenvolvimento do psiquismo*, do Leontiev, uma publicação portuguesa da Livros Horizonte, era Horizonte Universitário, alguma coisa assim. Aí também, nós começamos a ler o Leontiev, *O desenvolvimento histórico da consciência*, sempre a questão da consciência nesse momento. Esse era o grande foco do grupo e da Silvia. E só depois, em 1984, é que vai ser publicada *A formação social da mente*, do Vigotski. Até então, a Silvia falava do Vigotski e chegou a trazer um material publicado em Portugal para a gente ter algum contato, mas era muito difícil, assim, o Vigotski ainda era... o que chegou mesmo foi *O desenvolvimento do psiquismo*. Logo depois a Silvia conseguiu o livro do Leontiev também, *Atividade, consciência e personalidade*. E aí, é isso, ela trazia e a gente xerocava, ia espalhando. E depois, o *A formação social da mente*, a gente começou a estudar, apesar da limitação, mas era o que a gente tinha, a gente não tinha outra possibilidade, não existia internet, não existia livro digitalizado, essas coisas não existiam na época, então era o que tinha. Só bem depois foi publicado também *Pensamento e linguagem* pela Martins Fontes, que é uma versão muito cortada, muito conteúdo foi tirado. O início do contato foi por aí; e estudar, porque ninguém conhecia a obra ainda, inclusive a Silvia não tinha leitura da obra ainda. A gente foi estudar junto mesmo, fomos ler, fomos discutir, fizemos todo esse movimento. Eu acho que é isso, em termos de formação. Área de atuação, meu primeiro subemprego, que eu falo

que não foi emprego, foi subemprego mesmo, foi em psicologia comunitária. Fui trabalhar como técnica de desenvolvimento humano na periferia da região Sul de São Paulo e grande São Paulo: Santo Amaro, Taboão da Serra, Embu das Artes. Então, eu ia para as favelas, para a periferia, trabalhar com os grupos, enfim, de organização. A gente não falava de coletivos, associações, grupos de mãe, esse era o meu trabalho. Enfim, e outras atividades, mas que daí a atuação extratrabalho, de militância. À medida que eu vou para a região Sul, começo, também, a ter atividades de militância na região.

Flávia – Nesse sentido, você está falando da militância, o trabalho da psicologia comunitária, e os estudos lá no grupo da Silvia, por que a categoria consciência era mais importante? Porque é isso que você vai estudar no mestrado, depois no doutorado. Como é que vocês estavam pensando isso, a categoria consciência na psicologia social, ainda na construção de um referencial mais marxista, né? Por que essa categoria?

Sueli – Na verdade, o que acontecia? O programa, nesse momento, primeiro, passa por toda uma reflexão crítica. Qual deve ser o foco da produção? O Brasil, na época, estava, ainda, em ditadura militar, então, o momento histórico favoreceu muito para que consciência, que estava presente nos três autores como categoria fundamental, fosse... na verdade, foi muito... eu tenho medo de usar a palavra "natural", mas... foi muito do contexto. Muitos alunos procuravam a psicologia social, porque estava acontecendo esse movimento e eram alunos vinculados a movimentos sociais e partidários, políticos. Então, tinha assessor político, tinha sindicalista, tinha muita gente vinculada aos movimentos sociais. E pensar o desenvolvimento da consciência era muito interessante, porque o que a gente tinha até então eram leituras mais da sociologia, das ciências sociais de um modo geral. E a compreensão do movimento, desse movimento, no indivíduo ou num grupo, era muito restrito. Lembro que, claro, era restrito por si só porque a gente não tinha muito jeito de buscar isso. Para buscar isso, você tinha que se sentar, você tinha que ir lá na USP, na biblioteca da USP, sentar-se lá, horas, horas, horas, muitas horas. Existia um negócio – não sei se ainda existe, porque com a internet, isso deve ter acabado, espero –, tinha uns volumes imensos, em que ali você tinha relação de trabalhos publicados. Aí

você tinha que identificar os trabalhos e depois tinha que pedir, pagar, inclusive, para que te enviassem os trabalhos que te interessavam. Era muito difícil. De qualquer modo, a gente não tinha mesmo muito trabalho, mesmo teses, publicadas na psicologia sobre esses temas. Então, acho que a conjuntura ajudou muito. O processo que o programa vivenciou de mudanças, de ser um programa, mesmo, que virou uma referência para pensar a psicologia crítica, a psicologia social, em particular, crítica, porque a psicologia escolar também estava vivendo um movimento crítico bacana. Principalmente na USP, esse processo foi muito importante. Então, acho que é isso, o movimento histórico favoreceu. E aí, assim, o que que militante, sindicalista, ou assessor, ou formador – porque tinha muito isso, grupos de formação política ou que estava vinculado ao movimento social – que ele quer entender? No geral, naquele momento, queria entender, assim, "como é que a gente pode contribuir para que a consciência se desenvolva?" E era isso que a gente queria saber. Então, isso favoreceu, muitas pesquisas no grupo da Sílvia em particular, nessa época, são sobre desenvolvimento de consciência.

Flávia – É um tema ainda atual.

Sueli – Muito atual, muito atual. Precisava, eu nem sei se tem muito, atualmente, pesquisas. Mas eu acho que se abandonou um pouco.

Flávia – Acho que sim, avalio que sim. Eu fiquei com dúvida em duas questões. Uma, você falou que em Londrina não tinha nada sobre isso, então você vai para a PUC porque tinha uma perspectiva diferente. Lá em Londrina, você já estava ligada a movimentos sociais, a essas questões de militância, ou foi depois?

Sueli – Foi isso. Na verdade, eu estava no curso, e embora eu tenha tido professores muito especiais, behavioristas roxos e tal, mas que eram parceiros da gente. Quando tinha algum movimento ligado ao movimento estudantil, eram muito parceiros da gente. Mas foi o movimento estudantil, na verdade. Antes do movimento estudantil, eu participei, durante um tempo, de movimentos ligados à igreja, da Teologia da Libertação, mas foi no movimento estudantil que eu tive mais contato mesmo, e daí, um grupo em particular em Londrina que é o grupo Poeira. Foi um grupo muito importante no movimento estudantil, tanto

no DCE quanto nos diretórios acadêmicos. E nessa militância, a gente tinha muita discussão política da questão da ditadura, da questão das eleições diretas, custo de vida, eram temas que a gente discutia na época. Então, era muito vivo isso. A questão da Constituinte foi discutida, levavam-se convidados, a polícia saía na rua. Prendia o convidado no hotel, não deixava sair, essas coisas assim. Fechavam o diretório, a parte de impressão de jornal e tal. Então, era muito forte. A primeira vez que tive contato com Paulo Freire foi no movimento estudantil, que era um grupo de estudos em cima da *Pedagogia do oprimido*. Então, para mim, foi muito importante. Eu acho que esse processo é que me fez querer ir para esse programa da PUC.

Flávia – Além da Silvia, quem estava lá? Pois tinha o programa de educação e o de social. Quem mais estava lá, nesse momento, sendo professor do programa?

Sueli – Além da Iray, que eu já comentei, que foi muito importante para uma formação filosófica, de base mais fundamental. Depois, inclusive, ela contribuiu para a discussão da Escola de Frankfurt, ela foi estudar mais a fundo essa questão, ajudou bastante. O Antonio da Costa Ciampa era professor lá, ele dava uma disciplina que era Psicologia Social e Realidade Brasileira. Disciplinas novas, tá? Essas disciplinas foram incluídas no programa a partir dessa mudança. Aí, com o Ciampa, tinha um livro, o da CNBB, *São Paulo, 1975*, imagina, né. Era um livro falando mesmo da situação da periferia, dos problemas urbanos de São Paulo, e a gente fazia reflexão da disciplina em cima da leitura desse livro. Depois, a Iray, com a Lógica Dialética, lia "A mercadoria" do Marx, lia o Lefebvre, e aí vai olhar para esse mesmo livro para tentar fazer uma análise dialética. Assim, muito interessante. A gente não dava conta disso, enfim, mas foi um exercício muito importante de pensar isso, de tentar fazer esse movimento. Então, Ciampa, Iray, tinha a Maria do Carmo Guedes em História da Psicologia, muito importante também na minha formação. Foi muito importante no processo de formação, inclusive na relação com a Silvia, ela foi muito interessante, teve um papel importante. A Bader não dava aula, ainda. Ela participava do grupo com a Silvia, ela é da sociologia, ela era da graduação. Depois que ela vem para a pós-graduação. O Salvador Sandoval já estava lá

discutindo movimentos sociais, questão da política e tal, numa outra perspectiva, não da Psicologia Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural, não passava por aí. Estou tentando lembrar o nome de uma professora, Gaioto era o sobrenome, estou tentando lembrar o primeiro nome dela, Leonor Gaioto. Ela fazia leitura crítica, na verdade, ela trabalhava com a disciplina Leituras Críticas em Psicologia Social. Então, era pegar artigos, teses, ler e fazer uma leitura crítica.

Flávia – Michel Löwy estava lá?

Sueli – Michel Löwy? Não na social, na sociologia, talvez ele tenha passado um período. Acho que é na sociologia ou na filosofia. Não tenho certeza.

Flávia – Mas vocês precisavam fazer disciplinas em outros programas?

Sueli – Nossa, inclusive, quem ia se interessando por conhecer melhor marxismo e tal, a orientação era ir à sociologia. Tanto que, assim, eu acabei fazendo várias disciplinas fora do programa. Fiz disciplina com Octávio Ianni, fiz duas disciplinas com ele, outro professor fundamental na minha formação, Octávio Ianni. Ele foi da minha banca de mestrado, Iray e ele. Florestan Fernandes, nossa, lembro que fui barriguda, final da gravidez, num curso dele, fantástico. Maurício Tragtenberg. Ah, nós tivemos uma disciplina, Estudos dos Problemas Brasileiros, existia isso, né? Só que lá mudou tudo, não era aquele curso padrão. Então, quem eram os professores? Era o Chico de Oliveira, Fernando Henrique Cardoso, Francisco Weffort, quem mais? Tinha mais gente. Era a turma do Cebrap (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento), que era um centro de pesquisa importante na época. Ainda é. Então é isso, foi um momento muito especial. Eu falo, gente, fui muito privilegiada de ter feito mestrado nessa época, apesar de todas as dificuldades, porque eu trabalhava 44 horas por semana na periferia, então tinha mais, sei lá quantas horas por semana de deslocamento. Mas, enfim, mesmo assim foi superbacana, muito importante. Lembrei de uma outra professora que acabei fazendo disciplina com ela sobre movimentos sociais que é a... nossa, ela foi a primeira orientadora da CPRP, antiga CPRT-CPA da Unesp. É duro, viu? Depois de um tempo, o que era muito bom vai ficando meio limitado, enfim. Quando lembrar o nome dela, eu

falo. Mas foi muito bacana, também, estudar com ela (Élide Rugai Bastos). Então, eu fiz várias disciplinas. Eu fiz disciplinas, pelo menos que eu me lembre, com quatro, cinco, professores das ciências sociais. E, na educação, eu fiz disciplina com o Paulo Freire assim que ele voltou para o Brasil. Fiz durante um ano disciplina com ele, que foi bacana também, interessante, uma vivência diferente, bem diferente.

Flávia – Mas também dentro de uma grande concepção crítica, né?

Sueli – Isso, isso.

Gabriel – Quando você saiu da graduação, você trabalhava exclusivamente com alguma abordagem que viu na graduação, uma outra filosofia, o método que não era o marxismo, que não era a Psicologia Histórico-Cultural, ou você chega ali na PUC sem se identificar com o que você tinha visto?

Sueli – Na verdade, foi um processo bem louco. Eu tive o curso. Os cursos de psicologia na época, você tinha alguns polos, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, alguns polos em que a psicanálise, análise institucional... você tinha algumas influências de outras abordagens. Eram poucos cursos de psicologia nessa época, só para lembrar, não existia essa ampla possibilidade. Alguns cursos nasceram a partir do modelo uspiano da época, vamos deixar claro isso. A USP mudou muito também o processo em formação em Psicologia. E o modelo Bauru, antes da Unesp, lá no início, na década de 1960, final da década de 1960. Porque Bauru é de 1968, se não me falha a memória. O de Londrina da UEL, eu sou da terceira turma, então começou em 1972, também início da década de 70. Então, o modelo USP era o modelo fundamental, em termos de psicologia experimental, fortíssima. Meu curso de formação, em termos de psicologia, eu posso dizer que 95% dele, tirando três professores, assim, que eu lembro, um de psicologia social, que era a Sônia, da Unesp de Assis, que era recém-formada... foi ótimo, inclusive, mostrou uma visão psicanalista crítica que eu nem sabia que existia na época. Sônia França. Uma professora de história e métodos, alguma coisa assim, também que era dentro de uma visão humanista e tal, e uma outra professora de personalidade, que também trabalhava em outra vertente. O resto, gente, era psicologia experimental e behaviorismo. Não tinha... E era

assim, behaviorismo daqueles manuais, não é behaviorismo mais avançado, era um mais tradicional mesmo. Então, assim, a formação, ela foi, mas isso não me... embora tenha ido bem, o behaviorismo, acho que me aproximei mais do behaviorismo do que qualquer outra abordagem na época, nunca me satisfez enquanto abordagem. Eu acho que, por conta de todas as outras ligações, a própria realidade minha mesmo de vida, o movimento estudantil, mesmo a igreja que, idealistas aos extremos, mas enfim, era uma visão já que se aproximava da realidade social também. Acho que tudo isso não é suficiente para explicar o fenômeno, os fenômenos da vida, os fenômenos psíquicos, seja o que for. Então, eu nunca aderi, assim, dizer "ah, escolhi essa abordagem para a minha vida", senão eu não teria ido pra PUC, teria ido pra USP, teria ido para um outro lugar na época.

Então, eu chego na PUC com vontade de ver algo diferente, realmente, uma perspectiva... eu não sabia muito bem o que era, porque não tinha mesmo essa formação, mas tinha que ser algo que fosse crítico. Na época, lembro que fiz um movimento, muitos de nós fazíamos esse movimento, na verdade, de jogar tudo fora e falar isso aqui não me serve, tudo que eu aprendi em cinco anos de psicologia no curso não me serve, e vou olhar para isso que eu estou vendo agora. Depois, fui ser professora, você vai fazendo um outro movimento: não, lógico que serve, lógico que é importante, mesmo que não seja tua abordagem, a abordagem que você escolheu, tua não, a abordagem que você escolheu como coerente para explicação da realidade, para explicação dos fenômenos psicossociais, tem a sua importância não só histórica, tem importância como abordagem mesmo, como método, enfim. Mas isso foi já alguns anos depois. Eu diria que os dois primeiros anos de mestrado foram, assim, "não quero olhar para isso mais". Mas aí, enfim, nada como o tempo para mostrar para a gente que tudo é importante e até te ajuda a formar uma ideia do que você quer, do que é importante para você.

Gabriel – E aí a questão do marxismo já era presente antes de chegar na PUC ou não?

Sueli – Então, era, mas, assim, no movimento estudantil tinha gente muito já avançada, vamos dizer assim, tinha alguns estudantes,

lideranças, que já tinham leitura, participavam clandestinamente na época, na época PCB, PCdoB, eram partidos clandestinos. Participavam de partidos e tal. Eu não tive essa participação nesse momento, eu sempre falo isso, minha inserção era muito ingênua, eu não tinha leitura, não tinha lido nada claramente, mas a gente participava, como a gente participava muito dos grupos de estudos, das reuniões, essas discussões de algum modo perpassavam, mas era pouquíssimo. Foi a pós-graduação e os movimentos sociais realmente que me fizeram me aproximar mesmo de uma leitura marxista e começar mesmo a estudar, a ler; com muita dificuldade, tentar entender, não entender quase nada, ler de novo, e às vezes eu leio de novo um texto que eu li lá em 1979-80 e vejo que ainda tem muita coisa para se apropriar que não foi possível na época. Enfim, é um processo.

Gabriel – Você consegue se lembrar de algum momento específico, de algum episódio, que você disse "a partir de agora vou trabalhar com essa abordagem, com essa concepção de mundo?" Ali no mestrado você já conseguia, tendo contato com esses primeiros autores, se identificar com essa teoria?

Sueli – Olha, é incrível, viu, estou pensando agora. Assim, comecei a estudar, fazia tanto sentido para a compreensão da realidade para mim. É isso, né, você está lendo os autores soviéticos e ao mesmo tempo você começa a ler Marx, Lênin, Gramsci, alguns professores trabalhavam com Gramsci, enfim, você começa a também articular essas leituras e elas vão fazendo sentido. E eu estou na periferia, eu estou lá, a luta de classes está, assim, escancarada, então é muito forte isso. Os movimentos, eu participei mais nesse momento dos movimentos urbanos; movimentos de bairro, os grupos de mulheres, grupos de luta por creche. Estou tentando lembrar desse tempo que já era, assim, não era só o trabalho, mas era além do trabalho. Então, você tinha grupos que se reuniam, que discutiam, estavam na luta mesmo, por ampliação. A luta por creches na região Sul foi superimportante nessa época, final da década de 1970, começo da década de 1980. Por saúde, a Zona Leste principalmente. O movimento de saúde foi uma coisa interessante, porque eu sempre gostei da saúde pública desde a graduação, lembrei disso agora. Na graduação, via movimento estudantil, eu participei de um evento

na UEL em que todos os diretórios acadêmicos, o DCE, se juntaram para organizar, era Sesac que chamava, saúde comunitária. Um dos Sesacs foi em Londrina e foi um processo muito bacana de organização do evento, de estar junto e ouvir as pessoas contando. O pessoal que foi de São Paulo para lá falando do movimento da Zona Leste, de tudo que estava acontecendo, do movimento que estava em processo da reforma sanitária que vai acabar desencadeando no SUS, aprovação do SUS depois. Foi extremamente rico. Então, saúde pública, todas as disciplinas eletivas que eu tive que fazer na minha graduação foram em saúde pública. Fiz estágio extracurricular, fiz estágio curricular em unidade básica de saúde. Na década de 1970, Londrina era um modelo de organização de saúde no município e já tinha muitas unidades básicas instaladas. Eu fui para uma dessas unidades fazer estágio extracurricular primeiro, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde, depois fiz curricular também. É isso, iam chegando muitas informações, muitas coisas desse panorama que eu não me dava conta muito bem mas que, de algum modo, vai te ajudando nesse processo todo.

Flávia – No mestrado, você estudou a formação da consciência de militante, era militante de partido político ou desses movimentos sociais?

Sueli – De partido político. Na verdade, no final de 1979... 1979 foi um ano muito importante para os movimentos sindicais. em particular porque tiveram várias greves, manifestações, prisões de sindicalista, inclusive do Lula. Nossa, me lembro de manifestações fundamentais. A posição sindical era muito importante na região que eu estava, na região Sul.

Flávia – Você lembra se a greve de Perus foi nessa época?

Sueli – Eu não lembro de Perus. Mas 1979, assim, pipocou em vários lugares. Tinha muita atividade em porta de fábrica, a gente ia lá, divulgar, enfim, nem sei se existe isso ainda de ir lá na porta de fábrica e panfletar, divulgar. Os grupos, mesmo quem não era do sindicato, eram grupos de apoio e tal. Foi quando teve aquele episódio que foi fundamental que foi o assassinato do Santo Dias no final de outubro de 1979, que desencadeou uma série de manifestações. Até hoje tem. Foi na frente de uma fábrica, ele foi assassinado por um policial e ele era a principal liderança da oposição sindical na época, provavelmente candidato

ao sindicato nas eleições seguintes. Foi um alvo mesmo, não foi por acaso. E no final de 1979, por conta desses processos todos, desse movimento todo, tem uma questão que vai acontecer também que é a reformulação partidária. Até esse ano, a gente tinha dois partidos políticos oficialmente no Brasil, Arena e MDB. E partidos de esquerda, o MDB, então, era considerado um partido de esquerda para alguns, centro-esquerda para outros, enfim. Muita gente da esquerda estava lá...

Flávia – Era democrático, né?

Sueli – Era democrático. Tanto, assim, tinha gente do PCdoB dentro do MDB, do PCB. Em 1979, vai acontecer uma reformulação partidária importante e teve a lei da anistia aprovada. Então, com a anistia aprovada, muitos militantes que tiveram que sair para exílio voltam para o Brasil, militantes de esquerda mesmo, de partido comunista e tal. Acadêmicos, pesquisadores que tiveram que sair do país retornam, a maioria retorna. E aí, no final de 1979, acho que mais pro final do ano, começa a se discutir a formação de um partido dos trabalhadores. Então vai se oficializar novamente PCB, PCdoB, PS... era Convergência Socialista na época, que entrou no PT, inclusive, depois saiu, foi expulso, na verdade. A esquerda ia se organizando a depender dos espaços que tinha. Nesse momento, começou a se discutir a formação do PT. Então tiveram muitas reuniões, participei de várias delas. Eu não era nenhuma liderança nessa época, de nada, de coisa alguma, mas participava, me enfiava no meio. Aquilo que me interessava, eu ia atrás. E aí, acabei participando de várias discussões, da formação do partido e tal, e início de 1980 vai ser formado o Partido dos Trabalhadores, início de abril de 1980. Um processo novo, diferente, por conta de todos os movimentos sindicais que aconteceram no período anterior, é um partido com uma cara muito sindical. Alguns grupos de esquerda que não tinham espaço oficialmente nessa reforma aí toda. Eu acabo entrando no partido, participei de núcleo; inclusive, representava núcleo na região Sul e ia para as reuniões da regional. Esse processo me interessou muito, de entender, quando você começa a ouvir as histórias, ouvindo a história do Santo Dias – depois do assassinato dele, muita gente começa a relembrar, contar –, do próprio Lula, de vários companheiros – companheiros é modo de dizer, na época a gente falava companheiros mesmo,

o PT era isso, companheirada. Muitas histórias interessantes de desenvolvimento. Aí comecei a ficar interessada em entender um pouco como se dava o desenvolvimento da consciência de algumas lideranças vinculadas ao PT. Então, no meu mestrado, fui ouvir alguns militantes, na região Sul em particular. Entrevistei mais gente, mas, no fim, utilizei entrevistas com sete militantes que, nas suas regiões, tinham importância muito grande. Vários sindicalistas, alguns dos movimentos de base, de mulheres, duas mulheres importantes na região, acho que é isso. Então, foi por aí, esse movimento, eu estava inserida até o topo da cabeça, eu queria entender como era isso, como é que era esse processo.

Flávia – Então, depois que você termina o mestrado, não demora muito para vir para a Unesp de Bauru, correto?

Sueli – Não, um ano depois. Terminei o mestrado em 1987. Foi longo, foi um caminho longo do mestrado.

Flávia – Demorava cinco anos, às vezes.

Sueli – Muito mais. Eu fui uma das primeiras da minha turma que defendeu, demorou sete, oito, sei lá quantos anos. É isso, você está na rua, na militância, trabalhando não sei quantas horas, e faz mestrado. Bolsa era uma coisa quase inexistente, quando tinha, você dividia em três. Nós tivemos, eu tive uma bolsa que era, eu recebia um terço, um terço de quase nada é nada. Mas era um processo de solidariedade mesmo.

Flávia – Eu tinha perguntado justamente quando você chega em Bauru para a gente chegar na questão do surgimento do Neppem. Você terminou o mestrado que demorou vários anos, então, um ano depois você veio para Bauru. Acho que já era nesse processo de implantação de virar Unesp, um dos primeiros cursos.

Sueli – A PUC entrou numa... Eu fui professora substituta na PUC, na Educação na PUC, durante cinco anos. Mas a PUC, nessa época, entrou num processo de crise muita pesada, eu era colega da Mimi, Mitsuko Antunes. Nós duas trabalhávamos no mesmo departamento, dividíamos disciplina e tal, compartilhávamos disciplina mais do que dividíamos. E aí, essa crise foi muito complicada. Eu já tinha vivido,

antes da PUC, uma situação muito crítica de ser demitida junto com vários colegas da Federal de Uberlândia. Enfim, não queria mais isso para a minha vida; falei "não, mais uma, essa não dá". Então, e eu gosto mesmo, meu foco era a universidade pública, eu queria retornar para a universidade pública, e queria retornar para a psicologia social. Embora eu goste muito de educação, não tem problema, aprendi muito sendo professora de psicologia da educação, aprendi muito. Mas eu queria retornar para a área, para a minha área mesmo, de origem e tal. Foi quando começou a pipocar alguns concursos, e aí, foi quando eu soube, por conta do programa de pós, de Bauru. Foi quando eu fui para Bauru. Teve processo seletivo e tal, apresenta a documentação, essas coisas todas, em junho, julho, de 1988, exatamente no momento de encampação. Por isso eu fui, porque estava virando Unesp. Já era uma universidade pública, mas municipal, mas ia se transformar em Unesp. Eu falei, bom, é uma oportunidade. E aí fui para Bauru em 1988, meados de 88; foi quando eu entrei no departamento. Precário, nossa, uma situação muito precária. Gente, vocês não têm ideia do que era, precário no sentido não dos professores, tinha uma equipe muito bacana de professores, poucos, mas gente muito bacana, muito boa. Mas as condições físicas, materiais, nossa, era...

Flávia – Já era aqui onde é o departamento de psicologia ou...?

Sueli – Não, era embaixo da biblioteca, uma sala quente, tudo fechado, um monte de professor, imagina. Em 1988, eles começaram a contratar vários professores. Ao mesmo tempo que eu fui, vários professores foram contratados, acho que oito professores foram contratados. Então, tinha cerca de quinze professores ou um pouco menos disso, na época, para dois, hein, dois cursos de psicologia, quinze professores, aí chegam oito. Uma sala. Revezamento, né, não tinha como, não dava para ficarem todos ali, tinha que revezar. As condições objetivas eram muito precárias, mas a perspectiva era boa. Então, foi bacana, acho que foi uma decisão acertada, eu gostei muito, hoje eu relembro. Acho que Unesp de Botucatu tem um lado que foi muito bom que é a pós mais centrada naquilo que gosto de fazer, que gosto de pesquisar, que é saúde coletiva, saúde mental e tal. E Bauru, a inserção na graduação foi, nossa, fundamental. A pós-graduação foi mais difícil, mas porque não era

direto, educação para ciência, então, era um esforço muito grande para articular com o que me interessava. Mesmo assim, criei lá uma disciplina, fui dar Psicologia Histórico-Cultural para os biólogos, matemáticos e psicólogos, também. Então, foi bem bacana a disciplina, acho que foi uma experiência legal. Mas a graduação, em particular, foi especial. Foi, nossa, não troco. Acho que, assim, a graduação mais importante, no trabalho na graduação, de formação, mais importante, foi na Unesp de Bauru.

Gabriel – Professora, você diz que no final de 1980 você chega na Unesp. Como surgiu a ideia de formar esse grupo, tendo essa abordagem? Chamar as pessoas, delimitar o nome, um objeto de pesquisa?

Sueli – Eu diria que não precisou chamar as pessoas. Foi um processo tão... o que começa acontecer? No curso de graduação da Psicologia, algumas disciplinas, entre elas, Psicologia Social, personalidade, enfim, escolar, algumas disciplinas tinham, no seu conteúdo, a Psicologia Histórico-Cultural, que a gente chamava de Sócio-Histórica na época. Não tinha essa delimitação tão precisa assim da nomeação. E isso fez com que os alunos, muitos alunos, nem todos, muitos alunos da graduação quisessem se aprofundar, entender melhor o que é a abordagem, a base dela, o que é materialismo histórico-dialético, entender isso. Nessa época, exatamente, a turma da Flávia Asbahr, que era minha turma de psicologia social. Então, na turma dela da graduação surgiu essa questão. Ao mesmo tempo, eu dei uma disciplina na pós-graduação de Educação para Ciência que era Desenvolvimento Científico. No início, eu trabalhava a abordagem de Piaget e Psicologia Histórico-Cultural, depois eu abandonei Piaget de vez e deixei só a Psicologia Histórico-Cultural. E, na disciplina, começou a pipocar também; um matemático, um biólogo, que queriam entender melhor. Gente, era grego para eles, era grego. Havia pouquíssimos professores na graduação desses cursos que tinham uma visão mais próxima ou que estudassem esses autores da Psicologia Histórico-Cultural. Estou tentando lembrar. Tinha dois professores que tinham alguma leitura, que faziam essa aproximação, mas eles não trabalhavam essa abordagem em si na disciplina deles. Eu acho que tive essa felicidade de fazer isso, falar "é isso que eu quero fazer nesse curso", e isso acabou criando... Muito bacana,

gente. Metade da turma era de biólogo. Discutir o texto sobre social e o biológico do Leontiev com essas turmas era muito legal, muito legal.

Aí, eles começaram, enfim, pipocou. Não tantos ainda no início, mas alguns alunos queriam entender melhor, e aí, vamos estudar; a proposta era "vamos estudar". Topa sentar e estudar? Foi assim que o grupo nasceu. É fundamentalmente um grupo de estudo primeiro. Então, a gente se sentou, eu lembro, assim, uma mesa lá no programa, numa sala do programa de pós-graduação, a gente começou o grupo. Uma mesa grande, cheia. Estou tentando lembrar o local, não lembro se era lá no CPA (Centro de Psicologia Aplicada), acho que no CPA não era. Era uma mesa grande, lotada. E é isso, tanto que o primeiro tema de estudo foi entender as diferenças entre positivismo e materialismo histórico-dialético. Então, Michael Löwy foi o primeiro autor lido, primeira leitura nossa foi o Michael Löwy para fazer essa aproximação de compreensão do que se está falando, o que é que está na base de um e de outro e tal. Daí, no início, eram quinze pessoas, alunos, principalmente alunos da Psicologia, mas tinha um aluno da Educação, um aluno da Educação Física; tinha um professor da Educação e uma professora da Educação Física que participaram do grupo no início.

Flávia – Da Educação Física era a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, não era?

Sueli – E o professor Antonio Francisco Marques. Aí, eles trouxeram um orientando de cada ou dois, vieram para o grupo também, e era psicologia, ou alunos da educação, meus orientandos na pós, nessa época, que eram pouquíssimos, bem poucos, ainda. É, eu entrei na pós em 1997, eu devia estar com o segundo orientando nessa época, não mais do que isso. E alunos da graduação em psicologia, um monte, uma turminha...

Flávia – O Marcelo Dalla Vecchia também já é dessa época, não é?

Sueli – Não, o Marcelo é depois. Dessa época, foi... eu tenho aqui, no registro.

Flávia – No caderninho, tem que resgatar depois. É um caderninho que tem as pessoas que participaram do Neppem.

Sueli – Nossa, e eram participantes de 99 a 2004. Beatriz era da graduação.

Flávia – De professores, quem estava nesse primeiro momento de surgimento do Neppem?

Sueli – Só o Antonio e a Dagmar. Da Psicologia, demorou, viu. Angelo Antonio Abrantes foi o primeiro a entrar em 2001, 2002. A gente chegou a fazer uma conversa sobre isso, eu contei para os professores do grupo, de social, da educação, desta demanda dos alunos. Porque a gente tinha o projetão na época (projeto de extensão envolvendo várias áreas de Psicologia e Comunicação), então, reunia vários professores. Eu me lembro de contar para os professores, enfim... por conta das necessidades ou das tarefas que eles tinham, acabaram não entrando, não fazendo parte desse processo de formação. Depois, o Angelo chegou, a Juliana Pasqualini já estava também, antes do Angelo, mas a Ju não era professora, era aluna. Então, ela chegou e foi participando, depois nunca mais saiu, ela só saiu no período que ela ficou fora. Depois, ela entrou como professora. Depois o Osvaldo Gradella entrou, o Antônio Euzébios Filho, a Flávia Asbahr, quando voltou para Bauru, também foi. Estou pensando se não estou esquecendo ninguém de professor.

Flávia – A Lígia Márcia Martins não chegou a participar do Neppem? Ela chegou a participar da extensão, né?

Sueli – No projetão, ela estava também. Eram simpatizantes do Neppem, mas por conta dos projetos que tinham, acabaram... até que a Lígia acabou formando o próprio grupo depois. A Elenita Tanamachi, não, ela acabou saindo, acho que nem chegou a formar um grupo formalmente, formalizado. O Tuim (Irineu Aliprando Viotto Filho), quando era aluno, estava terminando a Psicologia, eu acho, entrou no Neppem e depois, como professor substituto, continuou participando do grupo, bem no início. Eu lembro porque a gente deu um curso de extensão na escola, nós dois, em 2000. Então, o Tuim, bem do começo. Nossa, sabe quem participou nessa época? Que ainda não era companheira do Osvaldo, a Maria Bueno de Carvalho. Lá atrás.

Flávia – Era psicóloga, já?

Sueli – Psicóloga, ela chegou no grupo nem lembro de que jeito, mas ela chegou, ficou um tempo curto, mas ficou. De professores, eu acho que é isso, depois o Antônio, também.

Flávia – No diretório, dá para ver quando os professores entraram, está bem organizado, isso.

Sueli – Todo ano tinha que entrar e atualizar, agora é o Angelo que faz isso. Até 2017, eu que fazia. Enfim, é isso. Eu não lembro se de outros programas... ah, o Luiz Fernando da Silva veio participar em 2003, 2004, não lembro exatamente o ano que ele começou, já vejo isso... 2001, ele participou vários anos, veio da Faac (Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design), professor da Faac.

Flávia – O Geraldo Bergamo, não sei se oficialmente, mas ele chegou a frequentar.

Sueli – Oficialmente, o Bergamo participou durante bastante tempo. Da matemática. Ele começou a participar quando entrou no doutorado em Educação para Ciência, e ficou. Depois, ele ficava um tempo fora, voltava, mas participou durante muito tempo. Bastante. Teve professor da rede que participou, a gente teve em vários períodos. Muito estudante. Teve uma fase que era o pessoal do diretório acadêmico em cheio. Enfim, muita gente.

Olha, nesse livreto, que foi de 1999 a 2004, a gente teve a participação de 43 pessoas. Depois, eu fiz esse levantamento quando a gente fez 20 anos, mas não está aqui comigo, está em Botucatu, procurei e não achei. Mas eu fui tentando, pelo caderno que o pessoal tira onda, mas ele funciona para essas coisas. Está tudo registrado ali. Pelos cadernos que eu tenho, alguns que estão aqui, ou pelo que está registrado, digitalizado, eu cheguei a 95 participantes, mas eu acho que é um pouco mais que isso, porque tem um período que não aparece. De 95 a 100, de 90 a 100 participantes, pelo menos, passaram pelo Neppem. A maioria, aluno. Alunos principalmente da Psicologia, não só mas principalmente, fundamentalmente, da Psicologia. Teve um período muito interessante que o pessoal saía da graduação em Bauru, ia para a pós-graduação fora e continuava participando do Neppem. É muito interessante, eu me dei conta disso olhando, sabe, Célia Regina da Silva, Luciete Valota,

Adriana Louro, várias pessoas estavam na PUC fazendo pós mas continuavam no Neppem. Muito interessante.

Gabriel – Professora, você falou que começou como grupo de estudo. Quando virou grupo de pesquisa? Foi bem rápido, vocês já perceberam que tinha gente, ou demorou um pouquinho ainda?

Sueli – Olha, vou te dizer assim que o grupo, o Neppem, durante toda sua existência, teve um grande... a formação teve um grande peso. A formação teórica mesmo, metodológica. A gente nunca parou de estudar, nunca. Tem materiais que a gente estudou numa época, reestudou em outra e reestudou em outra. Porque, como o grupo tem mais de 20 anos, a gente voltou para os mesmos textos em vários momentos diferentes; porque os alunos mudavam, e para gente mesmo valia a pena, uma nova leitura é um novo jeito de ver o próprio material. Você avança na compreensão e tal. Então, assim, fundamentalmente, foi um grupo de estudo, de formação teórica, de entender marxismo, entender a Psicologia Histórico-Cultural. As leituras eram ou textos de Marx, ou de autores marxistas, e dos soviéticos, em particular. Mesmo dentro da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentalmente, os soviéticos. Era mais raro a leitura de um outro autor e tal.

No início, nós começamos, 2000 já tivemos cursos de extensão, a gente organizou dois cursos de extensão bem no início do Neppem, um com o Tuim e um outro que o Tuim participou junto com a Érica Cecília Soares Oliviera. A Érica era minha orientanda de mestrado, primeira orientanda na vida de mestrado, de pós-graduação. Ela estava estudando violência. Essa era uma demanda importante na escola, então nós organizamos um grupo de professores e fomos discutir essa questão na escola. E essa questão da extensão, ela foi num crescente, na verdade. Havia períodos que ela desaparecia, mas ela reaparecia. A gente teve um ano, muitos anos atrás, eu já estava em Botucatu, mas eu estou em Botucatu desde o final de 2001, então, 2002 para a frente, minha inserção foi em Botucatu, na Unesp de Botucatu. Teve, alguns anos depois, nós discutimos um grande projeto para fazer com o MST de Iaras. O pessoal que era da educação lá no assentamento – lá é um assentamento – foi na reunião do Neppem algumas vezes para discutir; e a gente já estava elaborando o projeto para fazer esse movimento, que era um projeto

de extensão importantíssimo. Aí teve um episódio que teve prisão de várias lideranças lá da região ligados ao MST, e o projeto parou e acabou não vingando. Depois de um tempo, teve, no início do Cineppem (Sessões de cinema com discussão organizadas pelo Neppem), em 2010... o Cineppem é um projeto de extensão importante que, de início, se dava, basicamente, na universidade ou em eventos, porque ele começou em um evento da Abrapso (Associação Brasileira de Psicologia Social). A primeira seção do Cineppem foi na Abrapso regional, em Taubaté, *O homem que virou suco*. Nossa, foi muito bacana. Eu lembro, assim, a sala lotada, uma discussão superbacana do filme e tal. E o Cineppem foi evoluindo também como projeto de extensão. Aí a Flávia Asbahr já acompanhou um pouco. Na época da ocupação das escolas, da educação no ensino médio, o Cineppem ia para o espaço escolar. É isso, ele vai mudando, inclusive, o local onde ele se apresenta e faz o debate.

A pesquisa, vamos falar bem a verdade, a gente nunca fez uma pesquisa coletiva no Neppem. A gente até pensou, discutiu, aliás, a gente fez discussões muito interessantes de fazer pesquisa coletiva, publicação coletiva, de publicar livro e tal, que a gente não conseguiu avançar. A última proposta surgiu um tempo antes da pandemia e aí paramos tudo, inclusive, as reuniões do Neppem não têm acontecido desde então. O que tinha eram as pesquisas dos participantes. Então, os professores, seus orientandos que vinham para o Neppem, que traziam... A gente fazia a discussão dos projetos. Isso a gente fez, assim, muito, discutir o projeto. Trabalho de pesquisa dos participantes do grupo, isso a gente fez bastante. Mas nunca conseguimos fazer uma pesquisa coletiva. A gente conseguiu fazer projetos de extensão coletivos, enfim, mas pesquisa, era isso. Cada um trazia a sua contribuição e a coisa caminhava. Eu acho que durante um tempo, à medida que os professores também vão entrando no Neppem, isso vai mudando, vai ampliando as possibilidades. Mas quando a gente não tinha muito essa participação, ficava muito com a cara de quem está ali, do próprio coordenador. Para mim, é isso, sou uma pesquisadora, mas antes de ser pesquisadora, eu falo que ensino e extensão realmente são mais fortes, não vou negar isso porque é isso mesmo. E a gente fez um trato inicial no Neppem, mesmo trato que a gente fez no Ebem (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo,

proposto pelo Neppem). Na época que o Neppem surgiu, já havia muita cobrança, já tinha muita cobrança da Capes, dos programas, produtividade, o produtivismo já estava a toda, e a gente fez um acordo mesmo, explícito, que a gente só ia, assim, formalizar o Neppem como grupo de estudos e pesquisa desde que isso não colocasse barreiras na nossa atividade. Que a gente não tivesse que se envolver com um determinado produtivismo para responder ao CNPq, porque, se isso começasse a acontecer, a gente não fazia nenhuma questão de se manter como um grupo formalizado. Isso não quer dizer que a gente negasse a importância da pesquisa e da produção do conhecimento, é muito importante, tanto que todo mundo fazia isso no grupo, seja aluno, seja professor, mestrando, doutorando, graduando. A gente teve muito graduando de iniciação científica, muitos pós-graduandos de mestrado e doutorado, até pós-doc. Enfim, não é essa a questão, mas, assim, é de o cuidado para não impedir que as necessidades que o grupo trazia fossem o principal. Então, se naquele momento as necessidades principais eram de estudar, compreender melhor uma teoria e tal, o grupo vai se debruçar nisso. Então, foi uma discussão que a gente fez bem no início do grupo no sentido de, assim... quando a gente discutiu a formalização do grupo. O que significa formalizar? O que pode significar? E aí, até onde a gente vai nisso? Na organização e realização do I Ebem, a gente fez essa discussão também.

Gabriel – Professora, quais eram as áreas de interesse que vocês pesquisavam? Pois me parece que o grupo não era restrito, cada pesquisador, cada aluno, seja da pós ou graduação, gostava de alguma coisa e ia pesquisando. O grupo teria uma grande área ou um grande objeto de estudo? Como que era?

Sueli – Na verdade, como a gente tinha, primeiro, na maioria aluno de graduação de Psicologia, em termos de aluno, ligados ou não a uma pesquisa de iniciação científica, nem saberia mensurar o quanto um ou outro... não sei. Então, assim, em grande parte, as necessidades dos graduandos que não estavam vinculadas a nenhum projeto ainda na época de pesquisa. Era entender a teoria, é isso, era estudar e entender. Entender categorias, fundamentos marxistas, era essa a necessidade fundamental dos alunos, de modo geral, mesmo dos mestrandos,

doutorandos, principalmente de outras áreas, era entender, mesmo da psicologia, era entender. As pesquisas que estavam em andamento naquela época expressavam muito, assim, a figura dos orientadores. Então, no início, o grupo ficou articulado ao programa de pós-graduação em Educação para Ciência, porque eu era professora do programa, a Dagmar e o Antônio que vieram, desde o início do grupo, também eram, e os mestrandos que chegavam eram do programa. E aí, os estudos eram na área de educação, formação de professores, tinham algumas linhas de pesquisa, educação e trabalho, a questão da sexualidade, por exemplo. Eu tive alguns orientandos que a gente buscava nos temas transversais os temas mais próximos da psicologia, que a psicologia pudesse se articular, então, violência, sexualidade e tal, foram temas importantes. Eu já trabalhava com saúde na época, tanto que meu doutorado foi em saúde. No estágio de comunitária, a gente estava na unidade de saúde, então, era o grande campo de atuação, de extensão, era a saúde. Era um tema importante, saúde mental em particular, era um tema importante. Mas a gente não tinha, ainda, isso. Botucatu foi que transformou essa possibilidade mais claramente. Quando eu me inseri no programa de pós-graduação em Saúde Coletiva em 2004, a partir daí é que a saúde passa a ser muito importante no Neppem, saúde coletiva. Até então, era muito centrado na educação, tanto que o próprio nome do núcleo [tem] Educação e Marxismo. Depois é que saúde foi incorporada no título, quando saúde coletiva passou a ser um núcleo importante e quando o Osvaldo Gradella chega, também, no núcleo. Aí, acho que o Osvaldo se vê no Neppem.

Flávia – Eu lembro dessa discussão da mudança de nome, eu já estava aqui, então 2013, 2014, por aí.

Sueli – É nessa época que formaliza. É isso, já vem vindo, porque muita gente que está na residência e na pós-graduação em Botucatu participa do Neppem antes disso, só que o nome ficou, foi ficando, até que a gente falou, não, vamos encarar isso.

Flávia – E hoje, olhando as linhas, porque antes tinha educação e psicologia social, tinha desenvolvimento humano, educação escolar e formação de professores, agora tem educação, saúde e trabalho, saúde pública

e saúde mental, psicologia, participação política e consciência de classe, foram incorporadas outras linhas.

Sueli – Sim. E acho que foi superimportante para o grupo. O grupo se debruçou a entrar... O período que o pessoal estava no mestrado, Charles José Roque, Juliana Pizano, depois Nicelle Juliana de Paula Sartor, Jéssica Rodrigues Rosa, pessoal, a gente enchia o carro e ia para Bauru, para o Neppem. Depois, em 2014, chegam a Renata Moraes e a Melissa Rodrigues de Almeida, a Mel, no doutorado já. E depois, logo no ano seguinte, o Vitor Schuhli. Então eles também vão para o Neppem, enquanto eles estão viajando, pelo menos, participam do Neppem. Então, foi um período muito importante para que a saúde coletiva fosse realmente colocada como um campo fundamental dentro do grupo.

Flávia – É interessante mesmo ver o Neppem como esse lugar de formação. As pesquisas estão acontecendo em paralelo. Eu me lembro muito de ter o momento de estudo do grupo, que era análise de conjuntura, por exemplo; então, os movimentos de 2013, depois as ocupações estudantis... parar para estudar um pouco, tentar entender, fazer essa análise de conjuntura. Acho que você que fez esse movimento, né, de um estudo teórico, marxista, e ao mesmo tempo análise de conjuntura.

Sueli – Sempre. A história do Neppem sempre passou por esse movimento. Tanto, assim, que a gente acompanhava muito as discussões sindicais da Unesp em si, da educação superior, por exemplo, para compreender como é todo o processo da educação superior em geral e da Unesp em particular, da educação do ensino em outros níveis. Então, os movimentos que os professores da rede, que os estudantes, os alunos da rede, foram fazendo nesse período; apoios por escrito, mas apoios também, né, a gente fez uma manifestação contra o reitor da USP, panfletamos na Unesp, discutimos, fizemos um debate sobre isso. Na época da ocupação, eu me lembro de você, que você estava bem na minha frente, a gente fez uma discussão, que a gente assistiu o filme que foi um debate com o Tato do sindicato e depois teve o filme dos pinguins, como que era o nome do filme? Enfim.

Flávia – *Revolução dos pinguins*. Mas o que eu estou falando é uma ocupação na escola, acho que nós não estamos falando da mesma atividade.

Estou falando de um Cineppem em uma das escolas, na E.E. Ayrton Busch, você não estava, estava eu e a Ju Pasqualini.

Sueli – Enfim, assim, nossa, é isso. Esse lado do Neppem é muito importante. E tinha momentos que a gente dava muita importância para ele, para manifestações, para ir. O Cineppem já existia e vai ser um instrumento para ajudar na luta, tentar ajudar. Não necessariamente que ajude, mas fazer esse movimento de ir onde as coisas estão acontecendo e que, na nossa avaliação, eram movimentos importantes e o Neppem tinha que se manifestar.

Gabriel – Professora, e quando vocês começam a se reunir... Eu lembro que você falou que quando entra no mestrado, no doutorado, não tinha grupo de pesquisa na nossa abordagem, era muito difícil. Mas e no ano que o grupo começa, vocês já tinham conhecimento de algum grupo de pesquisa?

Sueli – Então, olha, na época que eu estava no mestrado, eu acho que eu preciso falar isso porque é importante. A gente não tinha contato com o grupo, mas a gente tinha conhecimento, via Silvia Lane, ela que contava para a gente, do grupo de professores. Na verdade, assim, o grupo vai se constituir depois, por exemplo, a Ana Smolka já estava vinculada à Unicamp; ela, o Angel Pino já estão discutindo Psicologia Histórico-Cultural. Na PUC, tinha um professor ou mais de semiótica que também estavam discutindo os soviéticos, mas acho que esses grupos vão se constituir enquanto grupo depois. Na verdade, eu acho que a gente não teve, eu não tive contato com esses grupos diretamente nesse momento. Depois, mais para a frente, acho que a gente teve contato importante com o grupo de Marília.[4] Então, sempre o grupo de Marília estava convidando a gente para participar dos eventos dele, nós também os convidávamos; teve uma troca bem bacana. Depois do Ebem, essa troca só cresceu. Então, foi um grupo parceiro bem bacana, ligado mais à educação, que foi superimportante. E outro grupo também, aí da psicologia social, é de Campo Grande, ligado à... nossa, gente, era da PUC, uma professora que fazia pós na PUC que começou também com um grupo

4 Refere-se ao grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, representado pela entrevista com Suely Amaral Mello neste livro.

em Campo Grande, Inara Barbosa Leão. A gente começou a ter vários contatos também com a Inara. Depois, acho que mais recentemente, nos últimos anos, na última década, que a gente estreitou alguns laços bem interessantes. A gente está com muita parceria com o grupo coordenado pela Silvana Tuleski na UEM. Ela participou de algumas atividades do Neppem, na época ela fazia um trabalho interessante sobre cinema e a Psicologia Histórico-Cultural, e fizemos um evento com ela. Ela também participou de um seminário nosso, o último seminário que nós fizemos, ela participou. Mas com a questão da saúde coletiva, nós começamos a dialogar bastante, porque uma das linhas de pesquisa do grupo dela vai para a questão da saúde também. E depois, também, com o grupo da psicologia da UFPR, mais recentemente, mais na última década. Estou aqui pensando se mais algum grupo, assim, que...

Flávia – O grupo do Newton Duarte em Araraquara chegou a ter vínculo?

Sueli – Não, não. A gente teve muito, assim, a gente se reuniu muito por conta de organização do quarto Ebem em particular, mas enquanto grupo de pesquisa, não.

Flávia – Foi em 2005 o quarto Ebem?

Sueli – 2005 foi o primeiro, em Bauru. O IV Ebem foi realizado em 2009 em São José do Rio Preto.

Gabriel – Então, a colaboração era mais de ir em eventos, em simpósios, ou tinha também projetos de pesquisa que os pesquisadores se juntavam?

Sueli – Não, na verdade, tinha parceria em termos de temáticas. Pensando aqui na UEM, por exemplo. A UEM, a gente aproveita, assim... eu participei de várias bancas no grupo da Silvana com temática de saúde na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, saúde mental em particular. E aí a gente senta com o grupo e discute, troca, em relação aos trabalhos que a gente está desenvolvendo, não chegamos a fazer uma pesquisa conjunta. Com a Psicologia da UFPR, a gente chegou a fazer uma parceria no Segundo Encontro "Psicologia Social e Saúde Coletiva", que teve uma parceria, Segundo Encontro de Saúde Coletiva,

Psicologia Histórico-Cultural e Saúde Coletiva, que é um grupo de estudos e pesquisas de Botucatu. A gente chegou a ter uma parceria mais direta, assim, de estar organizando junto, fazendo junto, coisas mais próximas. Então, assim, de fazer uma pesquisa junto, não, não avançou para aí ainda.

Gabriel – Professora, tem uma pergunta aqui, eu acho que está meio respondida, mas eu gostaria de retomar. Você falou que os professores do departamento demoraram um pouquinho para participar do grupo, alguns não chegaram a participar. Mas, assim, principalmente os professores que talvez não trabalhavam com a abordagem, em algum momento eles se interessaram? Tiveram uma colaboração ou algum desentendimento? Como foi a recepção do grupo no departamento?

Sueli – Não me lembro de nenhum episódio mais direto que tenha... sei lá, não pensei muito nisso. Mas não me lembro de nada muito importante. Existia uma certa preocupação, acho, na época, porque havia uma pressão grande já para inserção em pós-graduação. Eu não lembro se eu fui a primeira professora do departamento a me vincular à pós-graduação, eu acho que fui, acho que fui; acho que a Vera logo em seguida, Vera Rezende, logo em seguida, na Unesp de Assis. Na verdade, a professora Maria Salete Aranha foi a primeira, vinculada ao programa de Marília.

Flávia – Não tinha o programa aqui de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Sueli – É, em 1997, eu me vinculo, assim que nasceu o programa. Eu participei do processo de discussão e assim que o programa começa a funcionar, o programa de Educação para a Ciência, eu o integro. Depois, o Jair Lopes Junior vai para o programa também, e o Sandro Caramashi, são os três professores da psicologia, mas eu fui de início, já. Eu acho que logo depois a gente já forma o Neppem, que começa a funcionar extraoficialmente, inclusive. Ele funciona em 1999, um pouquinho antes da greve de 2000, lembra aquela greve longa que nós tivemos em 2000? Pouquinho antes que nós formalizamos. Eu lembro eu e a Dagmar sentadas no computador. A gente sabia que teria uma greve, a gente já tinha feito essa discussão. Ela falou "a gente tem que fazer isso

antes da greve estourar, ou fica para depois", "Tá, se não der, não deu". Mas a gente conseguiu formalizar o grupo um pouquinho antes da greve estourar. Olha, para alguns professores, psicologia social, social-comunitária, não era, enfim, uma grande coisa na vida. É aquela coisa do... que nem os sanitaristas falam, que dentro da medicina, o sanitarista é o primo pobre. Psicologia social tinha um pouco essa cara, mas isso não é particularidade desse lugar, então, enfim, não lembro de nada que tenha... não me lembro, não sei se a Flávia lembra de algo.

Flávia – Não, não me lembro. Eu lembro de ficar um certo respeito, porque a gente conseguiu uma sala, que não é uma coisa muito simples de conseguir – o NEPPEM tem uma sala. Hoje, conseguir uma sala é difícil. Então, eu não lembro, assim, por exemplo, os próprios colegas que eram da sócio-histórica mas não estavam no grupo, tipo a Elenita Tanamachi, a Marisa Meira, o Celso Zonta. Se tinha uma relação, assim, isso eu não lembro.

Sueli – Eu acho que, assim, nessa época, não lembro, acho que não teve nenhum e, se teve, não chegou para a gente. Se aconteceu alguma coisa nesse sentido.... Eu acho que não, acho que foi uma relação supertranquila. Tanto que, pensando na Elenita, ela participou sempre dos nossos eventos, foi convidada, uma relação sempre muito próxima, muito querida. A Liginha (Ligia Márcia Martins) a mesma coisa, nada, assim...

Flávia – E mesmo os grupos de outras abordagens, acho que não tem uma relação de amor, mas tem uma relação de respeito.

Sueli – Sim, acho que um grupo que construiu uma história e que, enfim, foi uma história bacana, que não teve, assim, grandes problemas desse tipo, não.

Gabriel – Tudo bem, professora. Tem uma pergunta que é assim: considerando a existência de congressos e outros eventos científicos, eles contribuíram de alguma forma com a sua aproximação com a Psicologia Histórico-Cultural?

Sueli – Não. Eu diria que não, porque é outro tempo, outro tempo. Primeiro, assim, eram pouquíssimos eventos que ocorriam, os eventos que ocorriam, que começaram a ocorrer a partir do final de 1979... a

Abrapso passou a existir em 1980, mas em 1979 começou a se discutir... começaram a ter eventos para discutir a formação da Abrapso, e era pessoal, principalmente, mas não só, pessoal da PUC, da pós, que estava envolvido. Dentro dos eventos da Abrapso, não era restrito à abordagem. Então, havia um clima de criticidade, porque a Abrapso nasce com essa cara, também. Mas não havia essa questão de ter de ser da Perspectiva Histórico-Cultural, Sócio-Histórica na época, não. Eram eventos que ajudavam no sentido de fortalecer a escolha. O que a gente tinha muito, na época, que está voltando, é a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). A SBPC tinha um papel, os eventos da SBPC eram fundamentais, tinha pouco a ver diretamente com a psicologia, mas no meio dela ainda tinha psicologia também. Não era um evento da psicologia, mas eram espaços de discussão política muito importantes. Então, a gente participava, havia uma participação grande nos eventos da SBPC na época. Mas os eventos, não... eu acho que, realmente, o que definiu mesmo foram os estudos dentro do mestrado, em termos de dar a base para olhar para essas outras experiências e fortalecer a escolha.

Flávia – Em relação aos eventos, eu lembro do relato da Silvia Lane falando das viagens pela América Latina e esses eventos fora do Brasil – Cuba, Venezuela. Você chegou a participar desses eventos nessa época?

Sueli – Nessa época, não. Eu era dura. Quando eu falei subemprego, era subemprego mesmo, então não tinha dinheiro, morando em São Paulo, um horror. Muito difícil. E mesmo depois, quando eu fui para Uberlândia – fui para Uberlândia em meados de 1980 –, passei a ganhar muito perto do meu subemprego. Eu saí de dois salários-mínimos para vinte salários-mínimos, imagina, então tinha dinheiro sobrando para ir ao evento que eu quisesse. Aí acho que comecei a participar mais da SBPC, fui para o Rio, fui para alguns lugares fora, porque passei a ter dinheiro para ir. Os eventos da SIP, que é a Sociedade Interamericana de Psicologia, eu comecei a ir já na década... final da década de 1980, início da década de 1990, quando comecei a participar. Eles foram muito importantes para o surgimento dessa psicologia social crítica na América Latina, não só na PUC, na América Latina de um modo geral. Era um dos poucos eventos que os latino-americanos podiam... a Sociedade foi presidida pelo Aroldo Rodrigues por vários anos, para ter uma ideia.

Flávia – Até hoje é meio esquisita, né?

Sueli – Sempre foi e vai continuar sendo, ela é meio... ela não tem uma posição crítica. Mas esse grupo, ele sempre teve um espaço na SIP, eu até cheguei a participar. Nas SIPs em que eu fui, participei desse espaço, que é um espaço da psicologia social comunitária, de discussão e tal. Foi nesses grupos que surgiu esse debate, na época da Silvia, o Martin-Baró e outros que participaram desse movimento histórico. Mas, não, eu não participei, a gente ouvia a Silvia contar. Gente, a Silvia chegava dos eventos, ouvi ela contar, ouvi quando ela conheceu o Martin-Baró; ela chegou "gente, conheci, discuti grupo e tal", muito antes da publicação chegar nas nossas mãos. Então, Fernando González Rey, o Ignacio Dobles.

Flávia – A Maritza Montero, também.

Sueli – A Maritza Montero desde o início, Maritza foi desde o início, tanto que ela vai para a PUC várias vezes, bem nesse período.

Flávia – Ela está viva?

Sueli – Ela está. A Esther Wiesenfeld também está, a gente até chegou a entrar em contato com ela na época do encontro da Abrapso em 2019. Quem ia muito no programa também, comprei um livro que estava na sua mão, que fala do Leontiev, Mário Golder, ia muito no programa. Então, tinha isso, gente, na própria PUC acontecia muita coisa bacana, a gente não precisava sair muito; ou na USP, tinha algum evento e a gente ia, então, era, nossa, era efervescente nessa época, assim, de eventos, mas não são os mesmos eventos de hoje.

Flávia – A Sônia Urt falou também do quinto andar, que é o andar da pós, o quarto andar, aquele corredor, ali tinha todos os programas. Ela foi do programa da Educação na mesma época. Ela falou dessa efervescência. Eu lembro, como minha família mora do lado da PUC em São Paulo, eu ia estudar na PUC depois que eu me formei, ainda tinha um restinho dessa efervescência. Eu lembro de ir lá para passar a tarde estudando na biblioteca.

Sueli – Nossa, era um grande encontro. E era uma convivência muito grande, não só na psicologia social, o pessoal da educação, o pessoal

da psicologia da educação, o pessoal da sociologia, das ciências sociais, muita, nossa...

Flávia – A Mimi (Mitsuko Wantunes), a Ia (Wanda Junqueira), elas vão fazer os seus mestrados e doutorados mais ou menos na mesma época que você, não é?

Sueli – Aí, assim, então, eu sou da turma. Quando eu entrei em 1979, eram do mesmo grupo, da mesma turma, Ana Bock e o Odair Furtado. A Ia entra em seguida, mas, assim, mesmo momento, e a gente ia para as manifestações juntos. A Mimi chega, também, um pouco depois, na década de 1980. A gente ia para as manifestações juntas. Eu lembro Odair, Ana, Ia, a gente em São Bernardo, na Praça da Sé, São Bernardo se escondendo da polícia, aqueles tanques de guerra na cidade, primeiro de maio lá. O dia do enterro do Santo, nós fomos, saímos de um evento na PUC e fomos para Praça da Sé. Enfim, é isso, da mesma época, do mesmo grupo, depois a Graça (Maria da Graça M. Gonçalves) chegou também, Maria da Graça, a Bronia (Bronia Liebesny), do grupo da PUC. Assim, tem vários que vão, mas a Ia, Ana e Odair, foi o mesmo período.

Flávia – Inclusive, eu procurei o grupo da Ana Bock, da Ia, mas eles foram criados depois. Provavelmente criou um grupo que existe desde então, desde os anos 1990, mas não formalizou. Acho que uma das coisas do pioneirismo do Neppem é essa formalização, mesmo.

Sueli – Eles funcionavam como grupo faz muitos anos, desde o início de 1990.

Flávia – Sim, mas não está formalizado. Eu procurei nominalmente, mas não, formalizou depois ou mudou o nome, daí muda o ano, enfim.

Sueli – A Mimi também, acho que é da mesma época, viu, porque a gente começa a dar aula na PUC... eu cheguei na PUC no primeiro semestre de 1984, como professora substituta. No segundo semestre, a Mimi já chega, em 1984, como professora substituta também, acho que é mais ou menos na mesma época.

Gabriel – A penúltima pergunta, agora. A senhora falou daqueles livros que chegaram no final de 1970 e 1980, além deles, você se lembra de

mais algum livro que foi importante para vocês? E uma coisa que eu fiquei curioso é o idioma dos trabalhos, porque de acordo com as outras professoras que entrevistamos, apareceram muitos textos em espanhol, enquanto a senhora citou textos em português, seja de Portugal ou os primeiros traduzidos aqui no país.

Sueli – Então, na época, desses autores, em espanhol, não existia as *Obras escolhidas* (do Vigotski), tá? Ela vai ser publicada na Espanha depois, e só muito depois, é isso, começou a se publicar partes. O *Pensamento e linguagem*, acho que foi o primeiro que foi publicado, não integralmente, mas que foi publicado como uma obra. Formação *social da mente* são vários textos juntados numa obra, pensando no Vigotski. Do Leontiev, as duas obras principais dele, a gente teve contato. Ah, o *Atividade, consciência e personalidade* era em espanhol, agora eu lembrei, era espanhol.

Flávia – De 1983, eu acho, a referência do Leontiev, alguma coisa assim.

Sueli – Eu nem lembro direito.

Flávia – Tem a versão cubana e a argentina.

Sueli – A argentina, isso, tem as duas versões.

Flávia – A argentina foi traduzida pelo Mário Golder, mas como estava na ditadura, ele não pôde pôr o nome dele lá, então tem essa questão.

Sueli – Eu acho que eu tenho uma versão dessa, da Argentina. E é isso. Em espanhol, era *Atividade, consciência e personalidade*. Do Vigotski, demorou mais mesmo para chegar, a gente teve contato com *Pensamento e linguagem* antes da tradução da Martins Fontes porque a Silvia trouxe uma versão portuguesa para o grupo, que é exatamente a versão que a Martins Fontes publicou, com as mesmas restrições de não publicar integralmente e tal. Depois, o que que começa a acontecer, como as *Obras escolhidas* começam a ser publicadas na Espanha, a Silvia começa a trazer para a gente, para o grupo. Assim que ela vai, ela ia quase todo ano para França, ela trazia para a gente, e a gente xerocava e tal. Tanto que eu lembro que uma das primeiras, o primeiro tomo, ela trouxe, e a gente começou a discutir consciência e o inconsciente, que é um dos capítulos desse livro, no grupo, e algumas pessoas começaram a se

interessar pela questão do inconsciente nesse momento. É isso. Quando começa a publicação das *Obras escolhidas* na Espanha, elas começam a chegar para xerocar, aí é em espanhol também, totalmente espanhol. E a nossa sorte é que, logo depois, a Martins Fontes começou a investir na tradução, na publicação da tradução em português, então, isso foi bom. Melhoraram, inclusive, as traduções, começaram a melhorar.

Flávia – Começaram a traduzir direto do Russo. Na verdade, estas primeiras traduções eram via Estados Unidos.

Sueli – Então, isso já começou a dar um alento, porque não é tão simples, essa coisa da outra língua. Eu tive um pouco de sorte, porque minha graduação toda foi com livros em espanhol, sofri que nem louca, mas eram só livros do México. Imagina, psicologia experimental, tudo, Trillas, uma editora mexicana que publicava os livros de psicologia, daí a gente tinha que se virar, literalmente. Isso acabou ajudando um pouco, vamos dizer, mas é sofrido ler em outra língua. Quando a gente não tinha, ainda, esse hábito, essa cultura, de estudar outra língua, era muito restrito a um grupo. É basicamente isso, em espanhol, fundamentalmente, mas do Luria e do Leontiev, o Leontiev em espanhol e em português, e o Luria em português. O *Curso de Psicologia Geral*, a gente teve muito rapidamente acesso a pelo menos quatro volumes, 1979, 1980, 1981 no máximo. É que os outros volumes focavam mais em outras funções psíquicas superiores, aí não era muito o foco. É interessante isso, essa foi uma discussão que foi chegando só depois. Discutia-se muito pensamento e linguagem e tal, mas não focava nisso, porque a gente não tinha acesso, ainda, ao livro do Vigotski, o terceiro tomo. O tomo que fala das funções psíquicas superiores, principalmente. Então, não era o foco da discussão, mas a gente tinha acesso, já, ao Luria.

Flávia – Isso daria outro estudo. Por que que o Luria vem primeiro em português? Fiquei me perguntando.

Sueli – Pois é, eu também fico, porque, nessa época, é claro que é uma memória muito restrita, porque se for fazer uma pesquisa aprofundada dos estudos, da chegada, dos autores da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, talvez vá descobrindo outras fontes que a gente desconhece. Então, a gente tem que ter esse cuidado.

Flávia – A Sônia falou de um livro do Serguei Rubinstein, até mostrou para a gente, que tinha naquelas banquinhas na frente da PUC.

Sueli – Isso mesmo. *Consciência, o ser consciente*. Eu tenho um aí, todo rasgado, a capa toda danada. Então, chegava, chegavam sim, então, de onde é que vem? Quem que está estudando ou quem estudou e não está mais? Enfim.

Flávia – Quem que trouxe, né?

Sueli – Quem trouxe, né. Tem um rapaz, que é o Alexandre Giannoni, ele fez mestrado com a Inara lá em Campo Grande, Federal. Então, a Inara vai para o doutorado com a Silvia na década de 1990, e aí o grupo dela, a partir de então, começa a funcionar, nunca parou.

Alexandre está fazendo um estudo, ele mostra para a gente... nós participamos de um grupo de história e memória da Abrapso, e ele conta que ele descobriu, da década de 1950, 1940, sei lá, publicações rápidas em jornal, no Brasil, de textos do Luria e do Leontiev. De onde vem isso, entendeu? Quem estava...

Flávia – Deve ser da militância mesmo, na relação com a União Soviética.

Sueli – Também acho que pode ser. O Luria tem a coisa da neuro, que é muito importante, mas do jornal, não sei se a vinculação deles... não sei.

Flávia – Uma origem, só um parênteses, uma origem é pelo movimento sindical. Conversando com a Luciane Schlindwein lá de Santa Catarina, ela falou que o Vigotski chegou lá em Florianópolis – é um dos primeiros currículos que usa a Teoria Histórico-Cultural no currículo, acho que é de 1987, 1989 – em italiano pelo movimento sindical. Então, professores estudando, buscando outras referências, antes da academia, até. Mas ela falou isso numa conversa de café, "eu lembro, a minha mãe tinha o livro em italiano". Lá tem uma comunidade italiana forte, então a gente tentava estudar, mas aí era outra pesquisa, a vinda da Teoria Histórico-Cultural pelas políticas públicas, pelo sindicalismo. Aqui, a gente está estudando pela via dos grupos.

Sueli – Mas olha, é importante, porque, tem pessoal de Maringá, a Silvana está coordenando também uma pesquisa sobre Psicologia Histórico-Cultural, também.

Flávia – Mas sobre história, também?

Sueli – É, ela está entrevistando professores que trabalham com a teoria já há algum tempo. Não tem a ver com grupos de pesquisa, em particular.

Flávia – Legal, vou conversar com ela.

Sueli – Tanto que eu conversei com ela, com o grupo dela, também, acho que é iniciação científica, mestrado, envolvido e tal. Então, é bacana, acho que esse resgate, o nosso grupo da Anpepp (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia), há muitos anos atrás, também começou uma pesquisa sobre a produção científica da Psicologia Histórico-Cultural dentro da psicologia social. Mas, assim, enfim, tem alguma coisa, mas não chegou a aprofundar muito a pesquisa.

Flávia – Qual é o seu GT na Anpepp?

Sueli – É Psicologia Sócio-Histórica e Desigualdade Social. Foi coordenado, por muito tempo, pela Bader Sawaia.

Flávia – Sei. Tem alguns livros publicados.

Sueli – Silvia Lane chegou a participar, no início.

Flávia – A Gisele Toassa está nesse grupo, não está?

Sueli – Não, ela saiu. Ela ficou um tempo, mas saiu, saiu no ano passado. A Inara também estava, não está mais.

Flávia – Não tem um professor, acho que é Divino o nome dele?

Sueli – O Divino que é coordenador atual, que é de Goiânia. Divino de Jesus da Silva Rodrigues, Goiânia tem o Divino, tem a Sônia Souza, que é da PUC de Goiânia, foi orientanda da Bader, participou muito tempo do grupo dela, entrou como estudante no grupo da Anpepp e ficou. Tem a Lívia Gomes dos Santos. O Antônio Euzébio Filho está nesse grupo, também. Logo eu saio, porque, ao me desvincular da pós, eu saio.

Gabriel – Temos uma pergunta de encerramento, um pouco mais longa. Fazendo um apanhado geral sobre a sua história pessoal com a Psicologia Histórico-Cultural, assim como a história de pesquisa e trabalho do grupo, como você enxerga a importância da Psicologia

Histórico-Cultural para os seus trabalhos e destes para com a pesquisa científica nacional? Como você encara a evolução e os desdobramentos relacionados à teoria, desde seu momento inicial, até os dias atuais?

Sueli – Pois é, olha, primeiro que eu acho fundamental em termos de uma abordagem que foi crescendo, no decorrer do tempo, e à medida que o acesso às obras dos autores foi sendo possível, foi ficando mais fácil, até para comprar os materiais deles. As *Obras escolhidas*, no início, eram muito difíceis. Eu comprei meus livros na Argentina ou na Espanha, porque, no Brasil, você pagava uma nota para eles trazerem. Então, assim, pensando nesse processo de avanço do acesso, eu acho que o acesso foi muito importante, o acesso às obras. Porque, no começo, era muito difícil. Outro dia eu estava discutindo isso com o grupo de pesquisa lá de Botucatu. Assim, alguém que vai ler minha dissertação de mestrado vai falar, mas o que que é isso? Ou outros trabalhos. Porque era muito difícil, a gente usava outros recursos, às vezes, para discutir; você não encontrava, naquilo que você tinha acesso naquele momento, material dos autores para poder se embasar e entender. A gente começou a ter acesso às obras, depois tem que entender a obra, não é só ter acesso. Se apropriar, mudar a lógica de compreensão e tal. Então, enfim, eu acho fundamental, a produção científica foi avançando. Acho que dentro da psicologia da educação e da psicologia social, a psicologia da educação e a educação, ela desenvolveu na mesma época, acho que no mesmo período que a psicologia social, mais ou menos, enfim. Mas eu acho que as coisas aconteceram mais ou menos próximas e, com o tempo, foi se resolvendo essa coisa do acesso, e foi ampliando, mesmo, o campo de possibilidades, tanto de estudo quanto de pesquisa. Para o meu trabalho foi fundamental, porque à medida que fez sentido e continua fazendo sentido, porque tem gente que faz sentido por um período e depois vai desdobrando, estudando outras coisas. Para mim, não, continua fazendo sentido. Eu acho que a gente ainda tem muita coisa para explorar desses autores e outros que vieram depois, que a gente ainda não explorou. Essa coisa da saúde, mesmo. Que dificuldade de articular com a saúde. Eu fiz uma tese com saúde e não conseguia articular na época. Até uso uma coisa ou outra, mas muito pobre, porque eu não conseguia articular o que eu tinha visto com o que eu estava pesquisando,

sabe, era muito difícil, muito difícil. Por limitação não só do acesso, mas também de quem está desenvolvendo a pesquisa, o momento histórico que você está vivendo, que você não deu conta de avançar nesse processo. Eu penso que, assim, por exemplo, hoje, então, na saúde, a gente conseguiu avançar muito, muito, muito, acho que começam a ser publicados mais artigos. Você já começa a ter acesso a materiais que vão fazendo essa articulação, o que ajuda não só nossos grupos específicos que trabalham com saúde coletiva, ou saúde em geral, saúde mental, mas outros grupos que se interessam pelo tema mas que, enfim, não tinham parado para pensar nessas articulações. A questão da clínica, né, que é uma coisa que nosso grupo, inclusive, estudou, o ano passado todo, sobre a clínica na Perspectiva Histórico-Cultural, quer dizer, vem crescendo no último período. É uma questão importante.

Acho que a psicologia social, em particular, abandonou alguns temas importantes, tá? Então, o desenvolvimento da consciência, acho que continua sendo fundamental. Pensa bem no momento, no contexto atual que a gente está vivendo, como seria importante estudos discutindo consciência e alienação. Eu continuo achando um tema muito importante. Recentemente, fui retomar minha dissertação, tentar ver, enfim, no que daria para avançar; como que eu sou hoje, não com o que eu era antes, década de 1980, tentar avançar um pouco nas reflexões e discussões daquele momento para pensar o presente. Outro tema que é muito importante na minha formação, continua sendo muito importante no meu trabalho, é a questão do processo grupal que, no grupo da Silvia, a gente começou a discutir também, e a pensar nessa questão, e é impressionante. Quando o Vitor Schuhli foi fazer o doutorado e a gente começou a atualizar os dados para ver os trabalhos com processo grupal, é ridículo o número de pesquisadores que falam sobre isso. Ridículo. Então, assim, foram estudos importantes para a minha formação e que eu acho que continuam sendo importantes como campo de pesquisa e que precisam ser retomados ou intensificados. Eu estou falando da psicologia social porque é de onde eu venho, mas não só da psicologia social, acho que tem um monte de possibilidades na educação.

Flávia – O conceito de consciência de classe que a gente fala muito pouco, né. Dentro do campo da consciência.

Sueli – Fica secundarizado.

Flávia – Na educação, então, nem se fala. Tenho batido nessas teclas.

Sueli – Porque, gente, é uma perspectiva com base marxista. Não está preocupada com pequenas reformas, está preocupada... A gente até trabalha com pequenas reformas quando não tem possibilidade de fazer outra coisa, mas a perspectiva é de transformação, de olhar para o futuro, transformação da sociedade e tal. Não é ficar remendando o capitalismo, ficar fazendo, né, não. Então, assim, na saúde, por exemplo, isso é forte, também. O pessoal, na minha disciplina, eu cheguei a perder alguns alunos por conta disso, sabe. Eu falo, gente, eu estou aqui na perspectiva da luta antimanicomial mais radical. "Ah, isso é política." É política, mas não é só política. Porque, assim, tem um impacto, uma coisa que eu queria falar nessa questão, que tem desdobramentos práticos. A gente pode demorar para conseguir articular, teórico-metodológico com o prático, mas tem desdobramentos na nossa prática, tem que ter, se não, não vale a pena. Um estudioso da teoria. É mais que isso. Tem que fazer sentido para a prática cotidiana. Tá, você é docente? Então tem que fazer sentido na prática cotidiana docente. Se é um sindicalista, tem que fazer sentido na prática cotidiana sindicalista, e daí por diante. Na política pública, você está lá na unidade básica, no CRAS, não pode fazer a mesma coisa, se conhecesse ou não conhecesse a teoria, porque, se não, perde o sentido. Eu acho que, na clínica, durante muito tempo, a gente acabou perdendo muito isso, essa articulação. O pessoal acabava indo para a psicanálise, acabava indo para outras teorias, porque não conseguia perceber a possibilidade de uma prática, mesmo, uma prática educativa, uma prática clínica, uma prática psicossocial coerente com a abordagem. Acho que a gente tem conseguido mais, que está avançando nesse sentido também. Na época, é isso que eu falei, por que eram consciência e alienação as categorias fundamentais que se estudava no grupo da Silvia Lane? Porque a gente estava inserida em movimentos, em partidos, sindicatos. Então, a gente conseguia articular com aquilo que estava vivendo, ou numa militância política ou no trabalho propriamente dito. Por exemplo, a gente vê, na educação, toda a discussão da linguagem, do desenvolvimento, da aprendizagem, que vem primeiro e que, durante muito tempo, a produção fica nesse processo. Demorou para sair disso, assim, e saiu. Acho que

isso é legal, acho que conseguiu avançar e ampliar o campo de possibilidades. Você vê que os autores contribuem muito mais, eles têm uma produção riquíssima e que nos ajuda a pensar outras questões, para além do campo da prática educativa, no processo no campo da educação. Então, eu acho, assim, que é fundamental. Agora, é lógico que com tudo que se avança, o acesso facilita, você tem os... tem os papagaios de plantão, que são repetidores, que ficam repetindo conceitos, repetindo a teoria. Isso amplia nesse ponto também. Você tem muita gente que entra, fala da teoria, estuda a teoria com outras, faz uma miscelânea, muitas vezes. É isso. Aí você tem que estar meio atento para não cair nessa cilada. Por isso a leitura do autor, dos clássicos da teoria. Eu acho que, apesar de hoje nós termos uma produção muito grande já, de autores nacionais, inclusive, continua sendo muito importante [a leitura dos clássicos]. Acho que, para quem estuda, tem que ler Vigotski, tem que ler Leontiev, tem que ler Luria na fonte, mesmo. Assim como Marx, na fonte, para realmente se impregnar, se impregnar do autor, do pensamento do autor. Acho que é isso.

Essa coisa do nome, eu lembro, a nomeação, por exemplo, era uma questão, assim. No início, na PUC, na década de 1980 todinha, não existia essa nomeação de Psicologia Sócio-Histórica. Quando a gente falava no grupo da Silvia, a gente falava psicologia soviética, psicologia concreta, a gente não falava Psicologia Sócio-Histórica. Esse é um nome que vai aparecer, eu acho, no início da década de 1990, bem no início, principalmente vinculado ao grupo de graduação da PUC. Na mesma época, o Carl Ratner estava publicando um livro com esse título, que tinha Psicologia Sócio-Histórica no título também. Eu não sei se foi uma coincidência, pode ter sido, não saberia dizer. Teríamos que perguntar para o grupo da PUC, para a Ana Bock, Wanda Junqueira, enfim, se foi uma coincidência ou se houve contato com a obra e aí perceberam que podia ser, respondia à necessidade de uma nomeação. Mas no grupo da Silvia, em particular, muita gente não acredita nisso, essa nomeação não existia no grupo de pesquisa da Silvia. É um nome que vai aparecer depois, aí começa todo mundo a falar Psicologia Sócio-Histórica.

Flávia – E aí teve aquele livro da Ana Bock com outros autores, *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*.

Sueli – É. 1999, 2000, daí começa a aparecer o título nas obras dos professores da PUC, da graduação. Eles começam a publicar, não só aquele, aquele foi o primeiro de vários.

Flávia – É, mas antes disso, eu lembro que o primeiro livro que eu li do Vigotski também foi *Formação social da mente*, em 1996, com o Rinaldo Correr, que era professor substituto. Rinaldo chamava Psicologia Sócio-Histórica também, então o nome já estava circulando.

Sueli – Tem registro do grupo da PUC falando de Psicologia Sócio-Histórica desde 1991, isso eu sei porque eu pesquisei. Desde 1991. Não sei se eles falavam antes disso ou se foi a partir daí. Era o grupo mesmo, é um grupo que se reúne há décadas, historicamente, e que foi, enfim... Hoje em dia, no início também, não nomeava como Psicologia Sócio-Histórica, mas aos poucos vai sendo discutido que tem que ter uma precisão maior, que alguns acham que é um... como chama... que a gente é arraigado nas raízes, muito forte. Tem um termo que diz isso. Me lembro de, numa banca, alguém comentou isso para mim, que nós de Bauru éramos fundamentalistas. Nós éramos fundamentalistas porque a gente, né...

Flávia – República Socialista de Bauru.

Sueli – Isso.

Flávia – Mas mesmo aqui, que agora está mudando o currículo, a Nilma Renildes defendeu que continuasse Sócio-Histórica porque a Sócio-Histórica é mais ampla que Histórico-Cultural, abrange outras correntes da psicologia latino-americana. Não ficar só na Histórico-Cultural vigotskiana, leontieviana, mas de uma forma mais ampla.

Sueli – Isso, porque, se não, mesmo a social de Bauru, teriam alguns professores que não são grandes estudiosos dos soviéticos, mas que são... tem uma leitura crítica, marxista, inclusive. Interessante isso. Mas eu lembrei disso agora que eu achei que era importante, dizer que esse nome não surge do grupo da Silvia.

Flávia – E quando a gente faz a busca no diretório do CNPq, a questão do nome é interessante, porque, assim, Teoria Histórico-Cultural é o nome que mais aparece nos grupos da educação que não se denominam

da psicologia. Depois, Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Sócio-Histórica. Pelo levantamento no diretório, não dá para saber por quê. O que dá para saber, que temos como hipótese, é que os grupos que têm uma formação vinculada à PUC continuam Sócio-Histórica; por exemplo, o grupo da Federal do Piauí, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica – NEPSH, é Sócio-Histórica. Mas os grupos que vão tendo outras formações, que são da educação, é mais Teoria Histórico-Cultural. Mas aí tem grupo que a gente… eu fui em um evento em Natal e aí tinham alguns grupos que não tinham sido localizados. Eles ficaram bravos, "ah, mas você não usou Perspectiva Histórico-Cultural". Eu não tinha usado mesmo. Aí colocamos perspectiva e aumentou um pouquinho. Então, essa questão da nomenclatura é outra pesquisa, também. Nós temos tantos nomes diferentes, enfim, didática desenvolvimental agora que tem crescido bastante, daí são grupos mais da didática, mesmo, enfim, outras pesquisas.

Muito interessante ver esse crescimento, como a teoria, nessa amplitude toda, ela responde questões que são importantes para nós brasileiros. Nós já somos o país mais Histórico-Cultural do mundo, muito mais que os próprios russos. Eu lembro, há uns anos, 2006, o Boris Meshcheryakov veio para cá. Ele ficava, "por que vocês estudam tanto a gente? Lá a gente já está estudando outras coisas". O próprio neto do Leontiev, agora, para essa edição do livro *Atividade consciência e personalidade*, a gente chegou a ter contato com ele. Ele não entende por que a gente estuda tanto essa psicologia marxista. Continuam tendo estudos histórico-culturais, mas não necessariamente marxistas, se é que é possível.

Sueli – Mas é, é isso. A gente colocaria em Psicologia Sócio-Histórica, por exemplo.

Sueli – Quando o Nilson Berenchtein Netto foi para lá, eu não lembro em que ano o Netto foi para a Rússia, ele ficou lá um tempo, um mês, acho. Até fez entrevistas com alguns pesquisadores. Nossa, ele voltou, assim, são pouquíssimos os pesquisadores que continuam com essa perspectiva marxista.

Flávia – Eu tenho a impressão de que eles nem puderam continuar sendo marxistas. Na conjuntura política, não fazia muito sentido para

eles, é uma pesquisa histórica de lá, que eles têm que fazer. Porque o João Correia, meu marido, está editando um livro sobre os didatas histórico-culturais da Alemanha oriental. E daí, quando cai o muro, eles desaparecem. Mas quanta gente interessante, tem tantos estudos legais, pensando um pouco a Teoria Histórico-Cultural na Alemanha, e eles foram simplesmente proibidos. Caiu o muro, agora vocês não podem mais pesquisar isso. A gente nem conhece esses alemães, agora que vai... Tem alguns que a gente conhece de nome, mas agora está editando um livro com esses alemães da atividade de estudo, mais do campo da didática, e o que aconteceu com eles? Eu queria conhecê-los, se estão vivos, o que aconteceu com a psicologia marxista na Alemanha? E daí, uma das coisas que se fala no livro, é que meio que foi proibido, não sei, mas aí é assunto para outro momento. Enfim, muito obrigada. Muito obrigada, foi muito rico. Acho que todos os pesquisadores trouxeram esse contexto político e como que chegam à teoria.

Sueli – Eu que agradeço.

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição Editora Unesp Digital: 2023

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Editorial
Marcos Keith Takahashi (Quadratim)

Edição de texto
Tarcila Lucena

Editoração eletrônica
Arte Final